Educação e contemporaneidade

Pesquisas científicas e tecnológicas

Antonio Dias Nascimento
Tânia Maria Hetkowski
(orgs.)

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Antonio Dias Nascimento
Tânia Maria Hetkowski
(organização)

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Pesquisas científicas e tecnológicas

EDUFBA
Salvador
2009

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Descortinando horizontes em busca de uma educação para a autonomia na crise dos paradigmas modernos

O vertiginoso desenvolvimento tecnológico alcançado pela humanidade, sobretudo na área da comunicação, tem imposto à experiência humana um processo educacional que não apenas torna os indivíduos aptos à vivência em sociedade, mas que os ajudam a serem capazes de um exercício crítico diante da vida de tal modo que se tornem simultaneamente protagonistas de suas próprias histórias individuais e da história partilhada com os demais. A educação moderna, na visão de seus críticos, tem levado os indivíduos à uma miopia acerca de si e dos outros, como nos sugere o *Ensaio sobre a cegueira* de Saramago (1996).[1] Nesse sentido é que, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), temos procurado firmar, através da ideia de contemporaneidade, um interesse de investigação dos processos educativos, sociais, políticos, econômicos e ambientais que expressem a superação dos paradigmas da modernidade, pela construção de novos horizontes marcados pelo compromisso com a vida, com a ética estribada na consciência moral dos indivíduos e com uma vivência harmoniosa entre os diferentes.

Esta coletânea, portanto, representa um esforço coletivo dos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) que toma como referência principal a relação educação e contemporaneidade como base epistemológica do Pro-

[1] SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

grama e, consequentemente, como pressuposto às pesquisas desenvolvidas através das três linhas de pesquisa que o compõem: a) Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador; b) Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e; c) Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, bem como da participação de colaboradores de universidades brasileiras (UFBA, UNOESC, UCPEL, PUC/SP) e da Universidade de Coimbra (Portugal). Embora nem todos os trabalhos aqui reunidos expressem de forma explícita uma convergência com a ideia de contemporaneidade como um conjunto de mudanças em prol de uma política da vida como diria Giddens (2002),[2] eles apontam possibilidades para se pensar novas utopias.

O grande objetivo que permeia esta coletânea é difundir pesquisas teóricas e empíricas sobre a produção científica e acadêmica, tecnologias da informação e comunicação, formação de professores, ensino superior, patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, desenvolvimento sustentável, gestão participativa, diversidade cultural e outras temáticas que representam a contemporaneidade e os processos educativos que se orientam na direção da autonomia.

Cabe-nos destacar que as produções aqui apresentadas aprofundam reflexões e possibilitam desdobramentos e implicações da Contemporaneidade, compondo, assim, uma representação e um lastro teórico-prático de seus potenciais para a Educação baseada na pedagogia crítica, acentuando as necessidades de encontrar parceiros para a constituição de uma rede dialética à composição desta sinfonia (coletânea) denominada *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.*

Para iniciar a discussão sobre pesquisa na educação a professora Nádia Hage Fialho, através de seu texto: *Chão desigual: a categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil,* vem tratar da universidade pública e levantar uma questão: a categoria espaço/território pode dar conta dos desequilíbrios regionais no campo da pesquisa e da pós-graduação em educação? Para enfrentar a ques-

[2] GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

tão, as categorias *território usado* e *capacidade instalada* são tomadas como conceitos-guias, destacando a produção intelectual como eixo de todo o processo. Procurando estabelecer elos de ligação entre a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico, foca as regiões Norte e Nordeste, a partir dos dados do Inep; registra que a área da educação, tomada desde a especificidade do seu campo de conhecimento, não se encontra colocada entre as chamadas áreas estratégicas e alerta para o risco de a educação ver-se apropriada, exclusivamente, na sua dimensão instrumental e, portanto, capturada de forma restrita pelos programas de formação de pesquisadores das demais áreas; indaga se as medidas que estão sendo adotadas refletem um esforço nacional em favor da equidade e conclui que este é um desafio ainda presente para a pesquisa e a pós-graduação em educação, nas regiões Norte e Nordeste do País. E conclui que a categoria espaço/território revela-se consistente para a abordagem dos desequilíbrios regionais e para a superação das desigualdades sociais.

A seguir é introduzida a questão da gestão escolar com o texto: *A elaboração de um instrumento de medida para uma pesquisa sobre a percepção dos diretores de escolas acerca da descentralização da gestão escolar,* dos professores Ivan Luiz Novaes e Roland Louis. Discute-se sobre o processo de descentralização da gestão das escolas públicas que se constitui num fenômeno recente na história da educação brasileira, muito relevante para o desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem contribuir para melhorar o funcionamento das escolas. Nesse capítulo os autores exploram o conceito de descentralização e algumas dimensões conceituais de participação, prestação de contas, autonomia, flexibilidade que se apresentam na literatura associada a ele. Apresentam o processo metodológico utilizado na elaboração e validação de um instrumento de medida para o desenvolvimento da pesquisa sobre a percepção dos diretores de escolas do município de Salvador(BA) acerca da descentralização da gestão escolar que serviu de base para a elaboração desse texto.

Ampliando um pouco mais a abordagem sobre a temática da gestão do ensino, professor Ivan Luiz Novaes e Breno Pádua Brandão Correia vêm destacar sobre *Regulação do ensino superior no contexto da*

contemporaneidade. Esse artigo apresenta uma descrição analítica sobre a questão da regulação no ensino superior, aspecto considerado por muitos autores, de grande relevância nesse cenário de mudanças. Desta forma, os autores exploram o conceito de regulação, sob a perspectiva do Estado Regulador, bem como as principais tendências que compõem o cenário do ensino superior. Estabelecem , por fim, relações teóricas entre este conceito de regulação e os conceitos de avaliação e participação, de maneira a evidenciar uma parte da dinâmica de exigências que envolvem as instituições de ensino superior no Brasil.

A formação de professores do ensino superior, por sua vez, tem-se tornado uma das preocupações centrais do campo da Educação e Contemporaneidade. Nessa linha de investigação o capítulo intitulado *Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade*, de autoria da professora Sandra Regina Soares, sinaliza as demandas do contexto atual em relação à formação e à prática do professor do ensino superior, bem como, ao fortalecimento do campo de pesquisa da pedagogia universitária. Essas demandas decorrem, entre outros aspectos, do significativo processo de expansão quantitativa da educação superior; da constatação de diversos estudos de que grande parte dos docentes do ensino superior não apresenta uma formação adequada para enfrentar o processo de ensino-aprendizagem, assim como, o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação que colocam em cheque o papel tradicional do professor universitário e de seus métodos de ensino. O texto analisa o conceito de pedagogia universitária, entendido como campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, cujo interesse é compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. Por fim, são destacadas contribuições de diversos autores acerca dos saberes e práticas que asseguram a especificidade da profissionalidade do docente do ensino superior e apresenta as vertentes que vêm sendo adotadas pelas pesquisas neste campo.

Refletindo um pouco mais sobre a formação do professor, as autoras Tereza Pessoa e Fernanda Nogueira, conduzem uma discussão sobre *Flexi-*

bilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas casebook para a formação de professores, permitindo-nos analisar e reflectir sobre as situações de ensino-aprendizagem e a investir de modo ativo e flexível na construção do conhecimento pedagógico que será preocupação fundamental no desenvolvimento profissional do professor. Aprender a pensar como professor, domínio tão complexo e pouco-estruturado, exige formas de ensino-aprendizagem que são muitas vezes a antítese das utilizadas em domínios mais simples e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) de Rand Spiro vai, assim, ao encontro destas preocupações. A plataforma *DidaktosOnLine*, construída de acordo com a TFC, servirá, como é sugerido ao longo do texto, de suporte ao desenvolvimento do projecto *Construção da docência: "casebook" de vivências e práticas educativas* desenvolvido entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) e o Equipo para la Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas (GRUPO EMIPE) da Universidade Autónoma de Madrid. Nesse texto, no entanto, será referido somente o *design* e desenvolvimento do primeiro momento do trabalho de investigação realizado até então.

Introduzindo um outro eixo importante de discussão no campo de interesse que caracteriza essa coletânea, os autores, professores Antonio Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkowski, apresentam uma reflexão, a partir de suas pesquisas teóricas, intitulada *Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão,* discutindo as ideias de educação e de comunicação numa dimensão que abranje as relações simbólicas e as expressões do ser social, para além de análises teóricas, com o intuito de colocar o homem como autor-ator dos processos comunicacionais que se perpetuaram e que transformaram, radicalmente, a humanidade. A ideia de educação assumida neste trabalho é a de que ela se constitui em um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio e para reconhecimento dos outros como diversos. A ideia de comunicação, por sua vez, é tomada como um processo social básico, ou seja ela expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sen-

timentos entre as pessoas mediante um infindável acervo de signos, de certo modo organizados por meio da linguagem pela qual se faça opção. Os pressupostos de comunicação e de educação, embora sejam distintos, são inseparáveis. Tenta-se resgatar as ideias de comunicação e de educação como processos fundamentais à existência humana para além da apropriação mercadológica que se faz de ambas no contexto da modernidade.

Ampliando ainda mais o espaço de discussão e aproximação entre as temáticas da educação e da comunicação, o texto *Integrando cursos e olhares: perspectivas para a educação e para a comunicação* das autoras Adriana Rocha Bruno, Ana Maria Di Grado Hessel e Lucia Pesce, apresenta as possibilidades de desenvolver uma proposta curricular integrada a partir de um Projeto Intercursos realizado com alunos dos cursos de Tecnologias e Mídias Digitais e Comunicação e Multimeios, da PUC/SP. As autoras salientam que o mundo contemporâneo tem demandado cada vez mais a formação de profissionais que atuem no mercado de trabalho com responsabilidade social e a partir de atitudes e pensamentos integradores e multidisciplinares. Esse cenário indica que não basta desenvolver uma proposta curricular funcionalista – preocupada com a mera instrumentalização dos nossos alunos, para inseri-los no mercado de trabalho – sem atentar para a qualidade da formação, do ponto de vista da emancipação social. Tendo como fundamento a vertente curricular culturalista, o texto indica que, ao final do processo de diversas reflexões pontuais, os alunos procederam a uma análise sistematizada da relevância da vivência e dos estudos acadêmicos e tecnológicos que perpassam a sua formação, para uma atuação profissional com responsabilidade social. A discussão dos resultados observados na pesquisa contempla dois eixos: desafios e avanços no desenvolvimento de um trabalho integrado, para os alunos e para os docentes; proposta curricular culturalista e integrada para se trabalhar as dimensões ética e estética da formação do profissional que atuará na educação *on-line*. O estudo finaliza, sinalizando a proposta curricular culturalista e integrada como ação inovadora e profícua ao trabalho com as dimensões ética e estética, que devem constituir o *ethos* de qualquer profissional da educação e da comunicação.

A seguir o capítulo intitulado *Notas sobre aspectos sociais presentes no uso das tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas*, de autoria dos professores José Carlos Ribeiro, Luciana Leite e Samille Sousa, apresenta uma discussão sobre a utilização frequente dos dispositivos comunicacionais móveis no cotidiano, sobretudo do telefone celular, indica que transformações diversas estão ocorrendo nas esferas social e comunicacional nos grandes centros urbanos. A partir de dados empíricos coletados entre adolescentes na cidade de Salvador/BA, foram identificados comportamentos e hábitos sociais diferenciados, que podem ser avaliados a partir de uma perspectiva mais ampla, como sendo decorrentes da inter-relação cada vez mais presente na contemporaneidade, entre a adoção premente das tecnologias digitais e as implicações socioculturais de seu uso acentuado.

A professora Claudia Finger-Kratochvil, autora do texto *Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação* vem apresentar uma revisão de literatura com o intuito de fomentar uma discussão geral sobre a relação das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem do letramento em sala de aula. Dessa forma, procede-se discutindo, no início, o aspecto dinâmico e dêitico que o letramento tem assumido, especialmente diante das recentes inovações tecnológicas. A partir dessa discussão, examina-se o que se sabe sobre os novos letramentos e a importância do desenvolvimento de habilidades e estratégias para a formação de um aprendiz estratégico e crítico.

Acentuando ainda mais o interesse pelas discussões acerca das tecnologias da informação e da comunicação e seu papel na educação para a vida, o texto *Dialética interna: tecnologias da informação e comunicação e formação de professores,* da professora Tânia Maria Hetkowski acentua o papel das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como potencializadoras de processos formativos desenvolvidos com professores. Estes, junto aos alunos, podem criar movimentos intensos e ressonantes na comunidade e explorar novas práticas pedagógicas e criar espaços potenciais do conhecimento, congregando novas territorializações, através do ciberespaço, que extrapolam os espaços de sala de aula transpondo os umbrais do ambiente escolar para o mundo da vida.

Por sua vez, com seu estudo sobre redes sociais que se instituem e se estabelecem na Internet, embora não estabeleça de imediato uma conexão com as possibilidades educativas, oferece elementos para a identificação de um contexto virtual que se constitui como um desafio ao campo da educação e da comunicação. O acesso a esse contexto virtual poderá contar com as indicações contidas no texto denominado *Mapeando redes sociais na Internet através da Conversação Mediada pelo Computador*, da professora Raquel Recuero. A autora destaca que as redes sociais possuem dois elementos prinicpais: os atores e suas conexões. As conexões, compostas dos laços sociais, conforme argumenta-se neste trabalho, podem ser observadas através de aspectos semânticos e estruturais da conversação estabelecida entre os atores. Propõe-se, assim, a partir de exemplos empíricos, elementos que sejam observados nessas conversações para que a qualidade dos laços e do capital social possa ser compreendida.

Completando o conjunto dos trabalhos que compõem essa obra, são apresentados mais quatro capítulos cujas preocupações básicas, dizem respeito especificamente à formação dos sujeitos da educação: professor e aluno. O primeiro desses capítulos intitula-se *Educação, afeto e representação social* de autoria da professora Maria de Lourdes Soares Ornellas. Com este estudo, a autora vem socializar uma pesquisa realizada numa escola pública de ensino médio situada na cidade de Salvador/BA, com vistas a compreender as representações sociais de professores sobre fala, escuta e afeto em sala de aula. Os resultados do estudo revelaram que a fala, a escuta e o afeto de professores em sala de aula encontram-se ancorados em representações de sedução, relação transferencial, repressão, ambivalência e frustração. A argumentação básica do texto é que a fala, a escuta e o afeto de professores em sala de aula vão além da transmissão de conteúdos, uma vez que se revestem de subjetividades que engendram o discurso e a relação professor e aluno na sala de aula.

O segundo texto desse conjunto final denomina-se *Complexidade do ser humano na formação de professores* cuja autoria é dos professores Jacques Jules Sonneville e Francineide Pereira de Jesus. Centra sua abordagem sobre a formação do professor, evidenciando o papel cada vez mais importan-

te do docente no processo educativo, exigindo deste profissional competência, dedicação e motivação. O ensaio destaca a necessidade de se considerar efetiva e sistematicamente as exigências da complexidade do ser humano no processo de formação de professores, diferentemente de como tradicionalmente vem sendo desenvolvida, que não as contempla de maneira sistemática e intencional, preferindo agir com base única e exclusiva de uma falsa racionalidade técnica. Segundo os autores, a formação docente e a complexidade do ser humano, pauta-se no pensamento complexo da abordagem moriniana, e tem como expectativa a emergência de um novo entendimento das práticas formativas em relação à formação docente.

O penúltimo texto dentre os mais voltados para a formação dos sujeitos da educação aborda a questão da diversidade cultural, através capítulo intitulado *"Oropa, França, Bahia": insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento* de autoria da professora Narcimária Correia do Patrocínio Luz. O texto, através da ironia antropofágica do poeta pernambucano Ascenso Ferreira, "Oropa, França e Bahia", compõe um breve mosaico de análises que nos aproximam do cenário político-ideológico da Educação no Brasil, de modo especial na Bahia do século XIX. Na visão da autora, apesar de suspeitarmos de antemão da não existência de uma elaboração teórico-metodológica original enriquecida pelo *ethos* envolvente, ficamos perplexos ao constatarmos que os futuros pedagogos sabiam repetir de forma metonímica sem nenhuma emoção, teorias e jargões técnicos da territorialidade greco-romana, anglo-saxônica, germânica; e nada, nada mesmo sabiam dizer ou expressar, sobre a nossa realidade de base africana. E sequer haviam adquirido competências para extrair da territorialidade baiana, elementos pedagógicos necessários ao fortalecimento da identidade das crianças e jovens da Bahia inclusive de escolas públicas. A autora conclui propondo as seguintes indagações: Que educadores são esses? Até quando nossos filhos ficarão submetidos a professores destituídos de uma compreensão dos povos cujas civilizações fundam nossa territorialidade?

O texto *Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos,* de autoria da professora Lívia Fialho da

Costa apresenta uma breve reflexão acerca das transformações contemporâneas da vida familiar e de determinados aspectos da vida privada que evidenciam o quão as funções tradicionalmente outorgadas à família têm sido ofuscadas pela vida quotidiana, numa contemporaneidade caracterizada pela emergência dos inúmeros e possíveis círculos de socialização dos indivíduos. A compreensão deste aspecto pode ser significativa para educadores que estão em sala de aula, lidando com histórias e percursos diferenciados de estudantes. Baseada numa produção do campo das Ciências Sociais traça-se um panorama genérico das mudanças na família visando oferecer pistas ao campo da Educação no que diz respeito a uma compreensão de como a contemporaneidade inaugura uma pluralidade de modelos de sociabilidades, inclusive familiares.

Finalizando esta coletânea, assim como o conjunto de reflexões que têm como base a formação dos sujeitos, apresenta-se o capítulo intitulado *Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil,* de autoria da professora Lynn Rosalina Gama Alves. Tem a intenção de apresentar as contribuições que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vem trazendo para a aérea de inovação tecnológica no Estado, criando e fortalecendo o segmento de desenvolvimento de jogos digitais, atendendo a demanda crescente dos sujeitos que nasceram imersos nestes âmbitos semióticos em se profissionalizarem naquilo que desperta seus interesses e desejos, além de contribuir para abertura de novos mercados.

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB sente-se no dever de agradecer o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia, (FAPESB) que, ampliando seus esforços para promover o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado da Bahia, aprovou o projeto no Edital de Publicação Científica e Tecnológica (2008) e, sem o qual não teria sido possível disponibilizar à comunidade acadêmica e ao público em geral o acesso aos estudos aqui apresentados.

Dr. Antônio Dias Nascimento

Drª Tânia Maria Hetkowski

CHÃO DESIGUAL

A categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil

Nadia Hage Fialho

O território é o local onde vivem,
trabalham, sofrem e sonham
todos os brasileiros.

Milton Santos, 2000

ESPAÇO E TERRITÓRIO: DELINEAMENTO CONCEITUAL

Espaço e território comportam significados que estão presentes em variados campos do conhecimento, a exemplo do conhecimento que tem por base o senso-comum, a literatura, a filosofia ou a ciência. No primeiro caso, espaço e território preenchem de sentido inúmeras expressões que adotamos no dia-a-dia para nos referirmos a idéias como de extensão, limite, distância, área, campo, época, lugar, solo, região, posição, localidade, ambiente, torrão, entre muitos outros. Na literatura ou na arte, são expressões que adentram as mais variadas manifestações da produção humana, contemplando o ato de criar, o sujeito, a subjetividade, a obra, os sentidos, as dimensões físicas e simbólicas dos movimentos, sons, imagens, narrativas, as variações de estilos, escolas, formas, texturas etc.

A noção de espaço, por exemplo, deu origem a importantes questões na Filosofia, as quais trataram da natureza, da realidade e da estrutura métrica do espaço; a noção de território, por sua vez, revela-se imbrincada com a idéia de "lugar de exercício da soberania" e inclui mares, rios, golfos, solo, lagos, rios, baías, portos, espaço aéreo...

Nas ciências, as noções espaço e território vêm sendo apropriadas por diversas disciplinas como a Física, a Geografia, a Antropologia, a História, a Psicologia, a Sociologia, a Arquitetura, o Urbanismo, a Educação etc., segundo suas inúmeras e diversificadas óticas, correntes ou tendências.

Espaço e território são, enfim, categorias reconhecidas em suas especificidades – cada qual com sua definição –, mas também são noções

que se interpenetram (dizemos o nosso “espaço” é o nosso “território” e nos referimos a “território” como “espaço geográfico”).

Neste trabalho, portanto, tomamos a categoria espaço/território como uma categoria dual, ou seja, que se liga uma à outra segundo relações de correspondência e de reciprocidade. Não nos ocuparemos de deslindar as nuanças conceituais que envolvem esses termos, até porque, em suas específicas disciplinas e enfoques epistemológicos, muitos estudiosos consideram que eles ainda estão em processo de construção.

Resgataremos, desse campo em construção, uma dada compreensão sobre essa categoria que nos servirá de referência-guia em todo o texto. Procuraremos demonstrar que a categoria espaço/território é pertinente para dar conta das análises a respeito dos desequilíbrios regionais no contexto da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. E, consequentemente, fundamental para enfrentar o desafio da equidade no nosso País. Para tanto, no delineamento temático tomamos por base a nossa própria produção ao longo desses anos e autores outros que nos permitiram explorar a temática do desenvolvimento, tomando como referência os campos da Educação e da Geografia.

No campo da Educação, além dos autores consultados, incluímos a experiência profissional, como docente, pesquisadora e dirigente em funções de gestão universitária, de natureza tanto acadêmica como administrativa.

No campo da Geografia, destacamos os estudos que se fundamentam numa compreensão que ultrapassa a idéia de localização físico-espacial ou geográfico-descritiva e que consideram a noção de espaço como uma dimensão da realidade no processo histórico de reprodução social e a noção de território como espaço geográfico, na linha da chamada nova Geografia.

Do ponto de vista da abordagem documental, nosso estudo observa os indicadores que incidem sobre a pesquisa e a pós-graduação “Capes e CNPq”, no contexto da área de conhecimento da Educação e os relatórios do Ministério da Ciência e Tecnologia.

A pergunta que fazemos é: o espaço/território é uma categoria pertinente para explicar os desequilíbrios regionais no caso da pesquisa e da pós-graduação em Educação?

Essa indagação permite-nos lembrar que, há exatos trinta anos, o Professor Milton Santos publicava *Por uma geografia nova*, obra na qual discutia o processo de constituição da geografia como ciência e, inevitavelmente, a definição do seu objeto: o espaço. Esse movimento, alimentado por novas e ricas reflexões, irrigou também o campo da educação. A realização de estudos geográficos, no campo educacional, destacou, inclusive, abordagens até então inéditas, sobre a educação superior no Brasil (SANTOS; SILVEIRA, 2000, 2001).

A pesquisa e a pós-graduação no Brasil são atividades desenvolvidas, fundamentalmente, por instituições universitárias. Para tanto, as universidades precisam dispor de infra-estrutura, ou seja, capacidade instalada correspondente aos padrões acadêmicos recomendados para a sua qualificação institucional. Isto significa compreender a infraestrutura ou capacidade instalada não apenas em termos de laboratórios, bibliotecas, acervos ou instalações físicas, mas, também, titulação docente, oferta de pós-graduação *stricto sensu* e produção intelectual institucionalizada.

O princípio da interiorização e, consequentemente, da democratização, no sentido da ampliação das condições de acesso aos bens da educação superior "e não apenas na função ensino" que a universidade deve disponibilizar, num dado espaço territorial, implica uma infraestrutura material e humana potencialmente capacitada para adentrar realidades de muitos desafios. Por outro lado, é possível antever as dificuldades que a universidade pode encontrar para assegurar o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em lugares que não asseguram condições para tanto.

Retomamos, assim, a primeira abordagem que faz Milton Santos a respeito da relação espaço e território, para melhor situar o ponto de partida deste nosso trabalho. A época, portanto, escreveu:

> Um Estado-Nação é essencialmente formado de três elementos: 1. o território; 2. o povo; 3. a soberania. A utilização do território pelo povo cria o espaço. As relações entre o povo e seu espaço e as relações entre os diversos territórios nacionais são reguladas pela função da soberania.

> O território é imutável em seus limites, uma linha traçada de comum acordo ou pela força. Este território não tem forçosamente a mesma extensão através da história. Mas em um dado momento ele representa um dado fixo. Ele se chama espaço logo que encarado segundo a sucessão histórica de situações de ocupação efetiva por um povo – inclusive a situação atual – como resultado da ação de um povo, do trabalho de um povo, resultado do trabalho realizado segundo as regras fundamentais do modo de produção adotado e que o poder soberano torna em seguida coercitivas. É o uso deste poder que, de resto, determina os tipos de relações entre as classes sociais e as formas de ocupação do território [...] (SANTOS, 1986, p. 189).

Anos depois, em 2000, ao publicar juntamente com Silveira o relatório final da pesquisa sobre o ensino superior público e particular e o território brasileiro ou como ele próprio se referiu dizendo ao "dar a palavra ao território como uma fala privilegiada da Nação", esclareceu:

> A noção de território de que nos utilizamos – e essa observação preliminar é indispensável – não vê o território apenas como um quadro em branco, onde a sociedade se instala e busca produzir uma história. Nós o vemos como algo já preenchido por pessoas e objetos, historicamente construídos, cuja integração cm a natureza, bruta ou trabalhada constitui o quadro de vida a que ninguém escapa. Assim, o território usado – não o território em si mesmo – constitui um ator essencial da vida social.

> Através do território, é muito mais possível reconhecer e analisar as situações. A sociedade apenas existe, empiricamente, através dos pedaços do território em que se distribui. É através das regiões e dos lugares, que essa sociedade aparece como ela é, una e diversificada, de modo mais corpóreo e concreto, permitindo que nos apossemos, analiticamente, de seus traços dominantes (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 11).

Posteriormente, no livro *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, comentando as fronteiras conceituais entre os termos território e espaço, disseram:

> Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. [...] Adotando-se essa linha, impõe a noção de 'espaço territorial' [...] O que interessa discutir é, então, o território usado, sinônimo de espaço geográfico. E essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 19-20).

Essas referências guiam o nosso estudo. A discussão sobre o espaço geográfico – que é, de fato, muito antiga – ganha uma nova dimensão com a introdução de uma abordagem crítica, na qual Milton Santos terá um papel significativo.

A nova geografia, recente no Brasil deu início a uma fase inédita onde os fenômenos deixam a idéia de paisagem fixa (e o pesquisador abandona a postura de contemplação) e passam a ser estudados em função das relações, social e historicamente construídas, que o homem mantém com a natureza. É essa a perspectiva que alimenta o nosso trabalho.

A CATEGORIA ESPAÇO/TERRITÓRIO NO CONTEXTO DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O "TERRITÓRIO USADO"

Problemáticas atuais como as da degradação do meio ambiente e da pobreza encontram-se profundamente associadas ao modo desigual de como se processa o acesso – e a distribuição – dos bens da cultura e da cidadania, com crescente promoção da desigualdade e da exclusão. A universidade – co-responsável pelo processo de avanço da ciência e da tecnologia que serve, inclusive, de sustentação direta do atual padrão de desenvolvimento – tem, diante de si, a tarefa fundamental de enfrentar a ação uniformizante do poder do Estado e da própria Ciência, em face dos impactos gerados sobre a vida social e sobre o meio ambiente.

A inserção da universidade num dado espaço físico-geográfico, como qualquer outro assentamento de qualquer instituição ou equipamento urbano, não pode ser compreendida senão na sua relação com o processo

de urbanização e de industrialização que se efetivou no País. Como nos diz Milton Santos: "A urbanização do território é acompanhada de um crescimento da demanda educacional" (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 24). As diferenças entre as regiões e intra-estaduais manifestarão, com relação à expansão ou à interiorização – seja via universidades, unidades universitárias ou *campi* universitários – os efeitos desses mesmos processos, em decorrência dos indicadores econômicos e sociais, de áreas metropolitanas ou não-metropolitanas, urbanas ou rurais.

Assumimos *a multicampia*[1] como uma expressão que busca dar conta de uma vida universitária alimentada por uma singular modalidade organizacional, em face das suas especiais dimensões acadêmicas, espaço-temporais e funcionais. Vimos que a forma pela qual a universidade *multicampi* se faz presente no lugar, além de expressar a proximidade com diversos contextos, regionais e locais " que, também, condicionam o seu desempenho " indicava variados níveis de interação com os processos de desenvolvimento social, tecnológico e científico que ultrapassam a demarcação territorial exclusivamente calcada no critério político-administrativo. Concluíamos então que: a instituição universitária *multicampi* não é um fenômeno social isento das condições que produzem fenômenos sociais; não é, pois, um objeto dado nem uma forma eterna; é um produto que se traduz numa forma organizacional, a qual se concretiza num determinado espaço; sua fixação geográfica é determinada pelas forças que definem a apropriação diferenciada do território; sua presença naquele lugar (re)ordena o uso daquele espaço; como lugar de trabalho, *locus* da produção intelectual, sua simples existência organiza, de uma dada maneira, a própria força de trabalho; na sua essência, é um ser institucional encarregado de pensar muitos fenômenos, entre eles, o próprio processo que a constituiu como universidade *multicampi,* ou seja, o processo da re(produção) social que tanto lhe deu origem e condiciona seu desempenho e atuação como a todos os demais fenômenos à sua volta,

---

[1] Acolhemos a expressão adotada pelo Prof. Edelzuito Soares, ex-reitor da UNEB, nas suas reflexões sobre a universidade multicampi.

potencializados pela sua abrangente competência para, em resumo, lidar com fatos do conhecimento, da história e da ciência. Entendíamos, desde então, que a institucionalidade *multicampi* articulava um forte grau de interdependência entre variáveis morfológicas (integração físico-geográfica), gerenciais (dinamismo na gestão), acadêmico-administrativas (infraestrutura operacional) e regionais (espacialidade).

A importância dessa consideração emerge da própria razão de ser de uma instituição como a universidade e envolve questões como o seu assentamento geográfico, o contexto regional e urbano, a distribuição do seu corpo docente, o fluxo de informações e a comunicação entre os seus diferenciados espaços, a dinâmica do seu funcionamento, a convivência entre seus sujeitos, membros de uma comunidade acadêmica, entre muitas outras. Ou seja, estão implicadas as dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais.

Anísio Teixeira e Florestan Fernandes teceram importantes relações entre essas dimensões e a questão do desenvolvimento, ressaltando as consequências derivadas do processo de implantação do modelo universitário adotado pelo Brasil. Para Anísio, a criação – tardia – da universidade brasileira resultou de uma tradição antiuniversitária, alimentada pelo retardamento ou pobreza intelectual vigente no País (TEIXEIRA, 1989); considerava, o grande mestre, que a universidade que despontava no século XIX, superando o arcabouço intelectual universalista, possuía a grande missão de construir as matrizes da cultura nacional. Florestan Fernandes (1979) pôs em evidência as contradições do processo histórico, confirmando, em suas análises, a extensão dessa problemática em termos das limitações estruturais contidas no padrão brasileiro da escola superior, expressas pelas características de escola de elite, de ensino magistral, unifuncional, isolada, rígida, exclusivista, especializada, altamente hierarquizada.

Dirá ainda Florestan (1979) que a ocorrência de processos histórico-sociais como esses, "[...] num País sem tradição intelectual e, especialmente, destituído de experiência universitária" (p. 31), acabou por gerar "[...] vários problemas graves em relação à organização, expansão e aproveita-

mento do ensino superior" (p. 48), referindo-se às questões chamadas quantitativas (como a diminuta expressão do número de pessoas com formação superior sobre o conjunto da população), às de natureza pedagógica (citando o confinamento da oferta às elites culturais "ralas e egoístas", em face da formação estritamente voltada para a formação de profissionais liberais), e aos problemas sociodinâmicos, entre os quais ressaltou as

> [...] flutuações regionais e os interesses de classe, demonstrando que a concentração regional de riquezas condicionou uma ampla e perigosa concentração institucional dos recursos educacionais e que essa concentração é agravada pela migração de cérebros dentro do País, já que as regiões mais pobres não conseguem reter os profissionais de nível superior formados por meio de seus próprios recursos materiais e humanos (FLORESTAN, 1979, p. 49).

Dessa forma, compreendemos, com Britto (1991, p. 4), a articulação da educação superior com as problemáticas dos desequilíbrios regionais, tal como já assinalava:

> [...] a política do ensino superior não pode se estruturar como um elemento isolado da política global de desenvolvimento do País. Se esta última pretende neutralizar os desequilíbrios regionais, a política setorial de educação não deve desconhecê-la [...].

No caso específico da Bahia, por exemplo, a categoria espaço/território nos interessa também pela constatação de "[...] a trajetória [...] das universidades estaduais está imbricada na própria evolução do sistema de ensino superior do País" (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p. 1). A participação dos governos estaduais encontra-se "[...] diretamente associada ao comportamento do segmento público federal" (p. 11). A conclusão é obvia: a educação superior, assumida pelos Estados, no mais das vezes, se deu em face da ausência da União.

As implicações, portanto, de natureza geográfica, regional e urbana, bem assim do caráter especializado do trabalho intelectual que se realiza

numa universidade, expõem problemáticas e ampliam as possibilidades para a apreensão dos fenômenos urbanos, entre os quais está a própria universidade (LE GOFF, 1984 apud ESTEVÃO, 1990; JANOTTI, 1992; DE BONI, 1994). A ideia de lugar como espaço físico, na condição de localização ou posição, implica forte relação de interdependência com a noção de espaço social. O movimento que se opera entre as concepções tradicionais e as novas abordagens trazem, como consequência, o rompimento com estruturas de saber consolidadas, nas quais estão implicadas a própria universidade e suas estratégias para construir um novo olhar sobre a realidade.

Dessa maneira, a universidade, compreendida como agente social e como lugar de produção da pesquisa e da pós-graduação, mantém uma posição relativa com outros lugares; a pesquisa e a pós-graduação estão, pois, sujeitas tanto às implicações de ordem física como social.

Tais questões servem para demonstrar que o lugar onde a universidade existe está permeado pela articulação entre o espaço físico e o espaço social, "[...] não podendo ser dissimulada pelo 'efeito de naturalização' que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta" (BOURDIEU, 1997, p. 160). Tratando-se, pois, de espaço físico e espaço social não cabe dissociá-los, portanto.

Por outro lado, constatamos também que os processos de desenvolvimento social, tecnológico e científico ultrapassam a demarcação territorial exclusivamente calcada no critério político-administrativo:[2]

> [...] nota-se a tentativa de algumas universidades em se adequarem às demandas locais de forma a orientar seus

[2] "[...] considerando a especificidade de ensino superior, é possível conceber a existência de uma área de influência típica deste serviço que não corresponderá necessariamente, à área de influência de outros bens e talvez não coincida com os limites político-administrativos das regiões em que se dividem as macro unidades territoriais do País. [...] Na delimitação da área de influência de um centro de ensino superior, deve-se considerar então que, algumas vezes, a cidade sede de unidades geradoras de serviços de ensino superior domina uma área na qual predominam centros urbanos muito pequenos ou grandes espaços vazios". (SANTANA, 1976, p. 48)

> próprios projetos institucionais; alguns desses projetos apontam claramente para o compromisso da universidade com o desenvolvimento da região onde está localizada (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p. 31).

Complexa, a situação implica, ainda, na advertência de Schwartzman (1994, p. 144) no sentido de que a universidade antecede ou, no mínimo, é simultânea a toda ação de desenvolvimento social:

> A educação superior é um componente fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, para a qualificação da mão-de-obra e para a melhoria do sistema educacional como um todo [...]. A expansão da educação básica, cuja prioridade é bastante consensual, não poderia dar-se às expensas do apoio público à educação superior.

Mas, as diferenças de perfil acadêmico dos cursos oferecidos revelam, quase sempre, o imperativo da variável política e econômica que aparece sem nenhum pudor: ou seja, a oferta muitas vezes se vê restrita a áreas de conhecimento que requerem menores investimentos na infraestrutura (laboratórios, por exemplo) como é o caso da área de Ciências Humanas.

A universidade,[3] sendo reconhecida por sua missão específica de promover o avanço da ciência, a formação de profissionais e o desenvolvimento das sociedades e dos povos, expressa uma profunda relação de reciprocidade com o contexto urbano. As grandes transformações por que passou – e passa – no curso da sua história (e que nela motivarão muitos renascimentos, como no exemplo da Universidade de Humboldt, o mais famoso), longe de apagar-lhe a força dessa sua condição urbana (intrinsecamente articulada com os níveis de desenvolvimento dos contextos em que se insere), pelo contrário, só reafirmará, em cada momento da sua trajetória, tal condição.

---

[3] Considerando a cultura medieval, Verger (1990, p. 14-15) assinala que "[...] da cultura universitária, douta, [...] muitas outras formas – cultura aristocrática, cultura popular, etc. – escapavam por completo às universidades."

A universidade brasileira – mesmo marcada pela tardança e pelo descompasso da sua renovação, conforme abordamos, ao longo deste trabalho – refletirá, também, esses variados espelhamentos históricos, entrelaçando-se com o processo de ocupação do território, com as dimensões urbanas do espaço, segundo o curso da urbanização e da industrialização que se pôs em marcha no País.

Essas características ressaltam a direta implicação entre questões como ocupação do território regional e urbano; inter-relação como essas realidades sociais, históricas, econômicas etc. constitutivas, inclusive, do contexto onde a universidade se encontra instalada; possibilidades de atuação sobre essas realidades e de modificação dos seus quadros sociais e históricos; limitações à sua ação enquanto condicionada, também, pelos níveis de desenvolvimento das suas bases físico-locacionais.

Como nos diz Milton Santos (1987, p. 123), desigualdades nascem da cidadania enquanto posição que o indivíduo ocupa num dado lugar:

> Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar.

Essas idéias, que orientaram a nova compreensão da geografia, abriram muitas perspectivas de análise. No âmbito do ensino superior, essa questão foi percebida por autores que, indicando a importância de uma nova interpretação do fenômeno da espacialidade, destacaram que os estudos existentes "[...] têm, via de regra, negligenciado [...] o papel do espaço físico [...] visto como um cenário para o desenvolvimento das atividades acadêmicas [...] um papel passivo" (ALMEIDA; FARRET; KOOSAH, 1989, p. 371).

Os citados autores identificam, assim, a interdependência de variáveis que entrelaçam a condição urbana, a forma e a disposição física e locacional da universidade:

> A dimensão espacial do processo de desenvolvimento da universidade brasileira abrange quatro aspectos, de certa forma interdependentes, a saber: a localização da

> universidade na estrutura urbana; a morfologia urbanística do seu território; a solução arquitetônica de seus edifícios; e o processo de produção desses edifícios (ALMEIDA; FARRET; KOOSAH, 1989, p. 371).

Do ponto de vista do território usado, é preciso ainda considerar uma questão de importância vital na atualidade: a universidade, *lócus* privilegiado da atividade intelectual e da produção do conhecimento encontra-se imbricada com a caracterização do conhecimento como a mercadoria de maior valor na sociedade capitalista contemporânea. É o próprio processo de expansão do capitalismo que toma o conhecimento como principal insumo para a sua produção e reprodução. Essa dimensão abre, por sua vez, novos campos de análise e investigação.

A CATEGORIA ESPAÇO/TERRITÓRIO NO CONTEXTO DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO: "CAPACIDADE INSTALADA"

A questão regional brasileira que, classicamente, foca o Nordeste (OLIVEIRA, 1993) é expressão de uma configuração socioeconômica marcada por zonas de alta concentração da produção e da renda e zonas de escassez que, ao longo de muitas décadas, intensificaram as desigualdades entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do País. Nessas regiões do Brasil, os desequilíbrios, assimetrias, desigualdades, diferenças, potencialidades, desafios e perspectivas têm fornecido amplo material para a pesquisa.

Preocupa-nos, assim, a persistência de um panorama que não tem se alterado ao longo do tempo, sobretudo quando considerados, para as cinco regiões, indicadores pertinentes às áreas da pesquisa (os quais incidem diretamente sobre o desenvolvimento científico e tecnológico) levando-nos a crer que, de modo fortemente restritivo, se apresentam, ainda, as perspectivas para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nos processos de avaliação da pesquisa e da pós-graduação entende-se a comprovação da capacidade instalada existente na universidade como

requisito básico tanto para o reconhecimento das competências institucionais (que a caracterizarão como universidade ou não).

A questão que aqui se coloca exige não mais permitir que se siga ocultando que o processo de instalação ou distribuição de capacidades acadêmicas, de competências técnicas e científicas, se dá de forma desigual no território nacional, privilegiando regiões em detrimento de outras; que não se prossiga ignorando o hiato produzido entre as regiões do País e as conseqüências que dele podem advir.

É preciso, pois, explicitar que, além de variáveis que denominamos como morfológicas (ex: instalações, integração físico-geográfica da universidade etc.) ou gerenciais (ex: instâncias decisórias, dinamismo da gestão etc.) ou administrativas (ex: fluxo comunicacional, base operacional etc.) ou acadêmicas (quadro docente titulado, revistas especializadas etc.) as universidades estão, também, sujeitas às variáveis do contexto regional e urbano. Ou seja, a inserção da universidade no território traduz, como um mapa que se dá em testemunho, as zonas de concentração e as zonas de escassez em termos das competências acadêmicas, científicas e tecnológicas.

Sabemos que o problema não é novo. Nem isolado. Mas, a relação infraestrutura e território, embora presente nos estudos sobre a universidade brasileira, tem estado sujeita a um tratamento quase tangencial, já que em geral tais estudos aprofundaram outras perspectivas de análise, mais voltadas para os processos históricos, para a expansão via indicadores de matrículas etc. Com Milton Santos abre-se uma nova perspectiva de leitura dessas relações, ao introduzir a questão da distribuição do meio técnico-científico como uma questão da infraestrutura que se distribui desigualmente no território. Dessa forma, ele tornou possível examinar, com profundidade, o modo pelo qual o saber e o conhecimento podem operar como estruturantes do processo de instalação de infraestruturas e como, por sua vez, essas infraestruturas se traduzem em acréscimos de ciência e técnica.

Dessa forma, compreendendo infraestrutura não apenas na sua expressão física, entendemos território como resultante (e não como um suporte apenas, ou meio físico) do processo de distribuição de competên-

cias técnicas e científicas: expressão, por sua vez, de zonas de concentração e de escassez dessas mesmas competências. Esses elos que nos permitem articular capacidade instalada com território têm sua base conceitual em Santos e Silveira (2001, p. 21), ao considerar que "O uso do território pode ser definindo pela implantação de infraestrutura [...]" e ao denominar infraestrutura de

> [...] *sistemas de engenharia*, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídas a legislação civil, fiscal e financeira, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico [...].

É preciso, portanto, indagar a respeito da chamada capacidade instalada para enfrentar os desafios que se colocam para as regiões Norte e Nordeste. Alerta-se que o desequilíbrio regional tende a crescer, pois o crescimento do setor produtivo, de base industrial, é cumulativo naquelas áreas em que já existem condições de produção, ou seja, áreas que concentram recursos humanos e materiais e, evidentemente, mercados consumidores. É preciso perguntar, então, a respeito das condições que essas regiões encontram e/ou dispõem para superar as problemáticas do desenvolvimento que fazem parte das suas histórias. Problema antigo, freqüentemente denunciado por educadores e especialistas.

Assim, a articulação de programas e ações instrumentais que devem promover a infraestrutura e a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação nacionais – preocupação expressa no Plano Estratégico do MCT 2004-2007 – envolve questões relacionadas com a infra-estrutura acadêmica. Vale lembrar Santos e Silveira (2000, 2001) que, ao estudarem o território brasileiro, identificaram zonas de concentração e de escassez na distribuição das competências acadêmicas e dos acréscimos de técnicas e informações, demonstrando o risco de seguir perpetuando o hiato entre umas e outras e apontando para os desequilíbrios regionais, para as desigualdades sociais.

Essa é uma situação que afeta, diretamente, os programas de pós-graduação em educação, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste. Para melhor entender e lidar com as situações problemáticas que enfrentam esses programas localizados nessas regiões é fundamental, portanto, compreender a relação entre infraestrutura, território e universidade, no contexto atual dos mecanismos de regulação da educação superior no País de forma articulada com os indicadores adotados pelo sistema de pós-graduação.

CONCLUSÃO

Os estudos que desenvolvemos têm nos levado a considerar que ainda constitui um grande desafio a superação dos desequilíbrios regionais e das desigualdades sociais, no Brasil. No caso específico da pesquisa e da pós-graduação em educação, a hipótese sob a qual vimos trabalhando é a seguinte: a alocação de recursos – ainda que diferenciada – em editais para a pesquisa e da pós-graduação nas regiões menos favorecidas – como as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste – parece ser uma condição necessária, mas não suficiente para enfrentar os desequilíbrios regionais apresentados pelo País.

Os nossos estudos vêm indicando que, sem a articulação adequada de políticas voltadas para a sustentabilidade das regiões Norte e Nordeste, dificilmente veremos modificado o quadro apresentado pela pesquisa e da pós-graduação nas regiões menos favorecidas do País. O quadro de desequilíbrio encontrado na distribuição de doutores, de programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa necessita de suportes que extrapolam a simples alocação – ainda que diferenciada – de recursos via editais, dado que o processo de expansão dos investimentos segue outra lógica, a qual não favorece as regiões acima referidas: re-investe-se em áreas onde há capacidade instalada e onde o território usado apresenta concentração de recursos humanos e materiais qualificados.

Esse é o ponto que destacamos a partir das nossas análises uma vez que consideramos importante demonstrar o papel da educação na superação das desigualdades e na perspectiva do alcance da equidade.

Diante, pois da pergunta que fizemos (o espaço/território é uma categoria pertinente para explicar os desequilíbrios regionais no caso da pesquisa e da pós-graduação em educação?) concluímos que sim, trata-se de uma categoria consistente para a compreensão desses desequilíbrios regionais; importante, ademais, para os estudos que visam a superação das desigualdades sociais.

Concluímos, então, com a apresentação de um texto que produzimos (seguindo, nesse caso, um estilo mais literário), para expressar o grande papel que a educação tem a cumprir nas nossas vidas e na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, R. de B. Á.; SILVA, P. L. B. (Org.). **Federalismo no Brasil:** desigualdades regionais e desenvolvimento. São Paulo: FUNDAP; Editora da UNESP, 1995.

ALMEIDA, J. G. de. **Campus do milagre**: contribuição à análise das propostas arquitetônicas dos campus universitários, implantados na década de 1970, tendo em vista a relação entre a autonomia da instituição e a organização espacial. 1883. 130 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília.

ALMEIDA, Jaime G. de; FARRET, R. L.; KOOSAH, M. A morfologia do campus universitário brasileiro: as questões fundamentais para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 371-390, set./dez. 1989.

ANDRADE, T. A. Desigualdades regionais: uma seleção de estudos empíricos. **Pesquisa e planejamento econômico**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 205-226, abr. 1977.

ARAÚJO, T. B. Dinâmica regional brasileira nos anos noventa: rumo à desintegração competitiva? In: CASTRO, I. E.; MIRANDA, M., EGLER, C. A. G. (Org.). **Redescobrindo o Brasil**: 500 anos depois. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; FAPERJ, 2000.

BARRAL, W. (Org). **Direito e desenvolvimento**: análise da ordem jurídica brasileira sob a ótica do desenvolvimento. São Paulo: Editora Singular, 2005.

BARROS, F. **A tendência concentradora da produção de conhecimento no mundo contemporâneo.** Brasília: Paralelo 15; Abipti, 2005.

BARROS, R. P. de. **Crecimiento com eqüidad**. México; Brasil: Alfaomega; PNUD-IPEA, 2003.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Revista de Ciência da Educação. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Número Especial.

BAYEN, M. **Historia de las universidades.** Barcelona: Oikos-Tau, 1978. 151 p.

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. **Universidade e educação**. Campinas: Papirus; CEDES; ANDE; ANPED, 1992. p. 71-78 (Coletânea CBE).

BIDERMAN, C.; ARVATE, P. **Economia do setor público na Brasil.** São Paulo: Elsevier; Campus, 2004.

______. A política de educação superior e a criação da UNEB: 1983-1987. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 7, n. 10, p. 237-250, jul./dez. 1998a.

______. Criação e autorização do funcionamento da UNEB. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 7, n. 10, p. 257-267, jul./dez. 1998b. Entrevista.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 747 p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório CPMI**: causas e dimensões do atraso tecnológico. Centro de Documentação e Informação; Coordenação de Publicações; Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. Brasília: Inep. 2006. Bahia.

______. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005.1.** Brasília-DF: Inep, 2005 (Versão Preliminar). Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf >. Acesso em: 13 jan. 2009.

______. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Inep. 2006. (Acre; Alagoas; Amazonas; Amapá; Bahia; Ceará; Distrito Federal; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Minas Gerais; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso; Pará; Paraíba; Pernambuco; Paraná, Piauí; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grade do Sul; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; Sergipe; São Paulo; Tocantins; Panorama Geral).

______. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

______. Ministério de Ciência e Tecnologia. **Plano Estratégico do MCT – 2004-2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://ftp.mct.gov.br/sobre/pdf/plano_estrategico.pdf >. Acesso em:

______. Ministério de Ciência e Tecnologia. **Plano de Ação 2007-2010**. Resumo. Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional. Brasília, DF, 2007. Disponível em < http://www.mct.gov.br/upd_blob/0021/21432.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2009.

______. Ministério de Ciência e Tecnologia. **Relatório de Gestão**: janeiro de 2003 a dezembro de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em < http://agenciact.mct.gov.br/upd_blob/0041/41018.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2009.

BRITTO, L. N. de. **Educação no Brasil e na América Latina**: questões relevantes e polêmicas. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: UFBA. Centro de Recursos Humanos, 1991. 156 p. (Coletânea Navarro de Britto, v. 2).

CANO, W.; CARNEIRO, R. **A Questão regional no Brasil**: resenha bibliográfica brasileira. **Pensamiento lberoamericano**: Revista de Economia Política, Madrid, v. 7, jan./jun. 1987.

CANO, W. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil** - 1930/1970. São Paulo: Global PNPE, 1985.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994. 270 p.

CARVALHO, I. M. M. de. Urbanização, mercado de trabalho e pauperização no Nordeste brasileiro: uma resenha dos estudos recentes. **Boletim Informativo e Bibliografia de Ciências Sociais** - BIB. Rio de Janeiro, v. 22, p. 3-25, jul./dez., 1986.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (v. 1).

CASTRO, A. B. de. A herança regional no desenvolvimento brasileiro. In: **7 Ensaios sobre a economia brasileira**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

CHALOULT, Y. **Estado, acumulação e colonialismo interno**: contradições Nordeste/Sudeste, 1960-1977. Petrópolis: Vozes, 1978.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

CORRÊA, R. L. Contribuição à análise espacial do sistema universitário brasileiro. **Revista Brasileira de Geografia,** Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 3-32, jan./mar. 1974.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

______. Dimensões sociais da gestão universitária. In: VELLOSO, J. (Org). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 53-84.

DE BONI, L. A. Apresentação. In: ULLMANN, R.; BOHNEN, A. **A universidade**: das origens à renascença. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p.11-16.

DEMO, P. **Cidadania menor**: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1991.

DINIZ, C. C.; LEMOS, M. B. Mudanças no padrão regional brasileiro: determinantes e implicações. **Análise Conjuntural**, Curitiba, v. 8, n. 29, p. 32-42, fev. 1986.

ESTEVÃO, J. C. Apresentação. In: VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FIALHO, N. H.; MIDLEJ, M. M. B. C. Universidade e Região. **Práxis Educacional.** Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Vitória da Conquista (Uesb). Vitória da Conquista, n. 1, p. 171-189, Nov. 2005. Dossiê temático: Trabalho e Educação.

FIALHO, N. H. Educação e desenvolvimento sustentável do Norte e Nordeste. In: ARAÚJO, R. M. de L. (Org.). **Educação e contemporaneidade:** desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a. p.17-28.

______. Educação, pesquisa e pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste: refletindo sobre capacidade instalada e infra-estrutura acadêmica. In: LIMA Jr., A. S. de, HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Belém: EDUFPA, 2006b. p. 13-29.

______. Infraestrutura, território e universidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL INFRAESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL, 2., 2003a, Salvador. **Anais ...** Salvador, UCSal, 2003a. p.137-152.

______. O território da universidade. **Revista Veritat**, Salvador: UCSal, 2003.

______. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados; Plano Editora, 2005.

______. **Universidade multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. 2000. 394 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

______. Universidades Multicampi. **Educação Brasileira**. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, v. 25, n. 50-51, p. 139-168, Jan./ Dez., 2003b.

GIAMBIAGI, F. et al. **Economia brasileira contemporânea (1945-2004).** São Paulo: Elsevier; Campus, 2004.

GUIMARÃES, J. Pós-Graduação e pesquisa. In: REUNIÃO NACIONAL DO FORPROP. João Pessoa: [s.n.], nov., 1996. Mimeo.

GUIMARÃES NETO, L.; GALINDO, O. A produção intelectual recente sobre a questão regional no Brasil: um balanço dos anos 80. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v. 21, n. 3/4, p. 443-479, jul./dez. 1990.

JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005.

JANOTTI, A. **Origens da universidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1992. 226 p.

JATOBÁ, J. Desenvolvimento regional no Brasil: políticas e controvérsias. In: SAYAD, J. (Org). **Resenhas de economia brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1979.

LEITE, A. D. **Economia brasileira**: de onde viemos e onde estamos. São Paulo: Campus, 2004.

MORAES, A. C. R. **Ideologias geográficas**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

NEGRI, J. A. de; SALERNO, M. S. (Org.). **Inovações, padrões tecnológicos e desempenho das firmas industriais brasileiras**. Brasília: Ipea, 2005.

OLIVEIRA, F. de. A questão regional: a hegemonia inacabada. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n.18, p. 43-63, 1993.

______. **Elegia para uma re(li)gião**: SUDENE, Nordeste - planejamento e conflito de classes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMALHO, B. L.; PAULO, M. C. V. de. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set./ dez. 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 1930-1973. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAMPAIO, H.; BALBACHESKY, E.; PEÑALOZA, V. **Universidades estaduais no Brasil**: características institucionais. São Paulo: NUPES/USP, 1998. 138 p. (Documento de Trabalho, n. 4).

SANTANA, E. C. **Distribuição espacial de oportunidades de ensino superior**: uma análise dos padrões de ofertas de vagas no processo de interiorização do ensino superior brasileiro. 1976. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, C. N. dos. O campus universitário no Brasil: arquitetura, aspectos ideológicos. In: FÉLIX, M. et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 97-102.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

______. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC, 1986.

______. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

______. Apresentação. In: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994. p. 143-179.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. 124 p. (Educação Contemporânea: Memória da Educação).

TAVARES, H. M. **Planejamento regional e mudança**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação; UFRJ; IPPUR, 2004.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação; Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ULLMANN, R; BOHNEN, A. **A universidade**: das origens à renascença. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP; Lincoln Institute, 1998. 373 p.

ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA UMA PESQUISA SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLAS ACERCA DA DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Ivan Luiz Novaes

Roland Louis

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DESCENTRALIZAÇÃO

A maneira como se devem incrementar medidas de descentralização na gestão das escolas está definida basicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. O artigo 12 desta Lei estabelece que cada estabelecimento de ensino deve incumbir-se de: 1) elaborar e executar seu projeto pedagógico; 2) administrar seus funcionários e seus recursos materiais e financeiros; 3) organizar o calendário escolar e o horário das aulas; 4) supervisionar a execução do plano de trabalho de cada professor; 5) prever a recuperação dos alunos que apresentem um rendimento escolar baixo; 6) articular-se com as famílias e as comunidades, criando processos de integração entre a sociedade e a escola; 7) informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e os resultados dos alunos, além de cuidar da realização efetiva do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Consta ainda na LDB, que os professores devem participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, elaborar e cumprir o plano de trabalho, além de colaborar com as atividades, visando à articulação da escola com as famílias e com a comunidade (art. 13). No mesmo sentido, a LDB estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas para a gestão democrática de forma a promover o envolvimento de profissionais da educação, bem com das comunidades escolares locais, conselhos escolares ou equivalentes. Essa Lei define também que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de ensino fundamental, níveis progressivos de autonomia pedagógica e administrativa

e de gestão financeira, observando, ao mesmo tempo, as normas gerais do direito financeiro público.

Essa base legal forneceu as orientações gerais para o desenvolvimento de medidas de descentralização. A revisão bibliográfica sobre a descentralização das escolas no Brasil nos permitiu constatar que embora vários autores como Almeida, (2000), Cerqueira (2000) e Mutim (2000) entre outros, tenham reflexões interessantes acerca da descentralização da gestão das escolas, existem poucas pesquisas empíricas que explorem a percepção dos atores, no caso diretores, implicados nessa nova forma de gestão descentralizada das escolas. Em nossa opinião a ausência de pesquisas com essa finalidade pode ser explicada pelo fato de não haver uma difusão dos instrumentos disponíveis que permitam desenvolver pesquisas empíricas nesta aérea. Nossa opinião fundamenta-se no fato de realizarmos uma pesquisa neste sentido e precisarmos elaborar nosso próprio instrumento a partir da lacuna encontrada (NOVAES, 2004).

Essa base legal forneceu as orientações gerais para o desenvolvimento de medidas de descentralização. A revisão bibliográfica sobre a descentralização das escolas no Brasil nos permitiu encontrar algumas reflexões interessantes acerca desse tema, no entanto constatamos que existem poucas pesquisas empíricas que exploram a percepção dos atores, no caso diretores, implicados nessa nova forma de gestão descentralizada das escolas.

Considerando que o tipo de questão formulada – qual a percepção dos diretores de escolas do Município de Salvador acerca da descentralização da gestão escolar? – direcionava-se para um número elevado de sujeitos (224 pessoas), utilizamos uma abordagem metodológica quantitativa. A utilização desse tipo de abordagem nos permitiu elaborar instrumentos de medida que possibilitaram analisar a percepção dos sujeitos acerca de cada dimensão – participação, prestação de contas, flexibilidade e autonomia – relacionada à descentralização. A seguir apresentaremos o quadro de referência teórica que utilizamos para a elaboração do instrumento de medidas e suas características metodológicas.

QUADRO DE REFERÊNCIA DO INSTRUMENTO DE MEDIDA

Na pesquisa, optamos por explorar o conceito de descentralização no campo administrativo. Reconhecemos, todavia, que a descentralização pode ser também explorada no campo político e, como tal, influenciar substancialmente a descentralização administrativa. Partilhamos à compreensão de que não há incompatibilidade, ou mesmo certo antagonismo entre a descentralização política e a administrativa. Como nosso interesse se refere aos processos de descentralização sob o ponto de alguns procedimentos de gestão das escolas, acreditamos que nossa opção apresenta-se justificada.

O CONCEITO DE DESCENTRALIZAÇÃO

Para muitos autores (MINTZBERG, 1995; SOUZA; 1997), a descentralização parece ser um conceito vago, impreciso e polissêmico e por isso pode ser utilizado sob diferentes ângulos de visão. Para Mintzberg (1979), a descentralização se define pelo grau com o qual o poder formal ou informal é distribuído entre os indivíduos de uma organização. Brooke (1984) retoma a definição de Mintzberg para torná-la mais operacional no contexto da gestão escolar, precisando que a descentralização pode ser definida pelo grau com o qual o poder de tomar decisões é distribuído entre os indivíduos, a partir dos papéis que exercem numa organização.

Outros autores, como Vieira (1971), Roversi-Monaco (1992), Winkler (1991) consideram que descentralização e centralização podem e devem ser analisadas e percebidas como complementares, ou seja, em uma estrutura organizacional descentralizada é possível encontrar elementos de centralização e vice-versa. Vieira (1971), por exemplo, sugere que a descentralização possui uma dinâmica que lhe permite mover-se de alto a baixo, numa escala contínua cujos extremos, centralização e descentralização, são muitas vezes difíceis de observar na prática. Roversi-Monaco (1992) observa que os dois pólos, centralização e descentralização

são tão ligados que só podem ser identificados, na totalidade, no nível teórico. No campo específico da educação, Winkler (1991) considera que para se identificar se um sistema educacional apresenta características centralizadora ou descentralizadora é necessário analisar a maneira com a qual se conduz os vários serviços educativos. Aqui o autor se refere como exemplo às formas de conduzir o currículo, os métodos de ensino, a supervisão e os exames, e o financiamento. Assim, o grau de centralização ou de descentralização pode variar de acordo com cada componente desses.

Tipos de descentralização

A partir da perspectiva de Mintzberg (1995), o termo descentralização pode se utilizado de maneiras diferentes. Este autor sublinha que a descentralização é considerada vertical quando se processa a dispersão do poder formal para os níveis mais baixos da hierarquia de autoridade. Esse tipo de processo ocorre pela delegação de decisões dentro da cadeia vertical da hierarquia administrativa. Mintzberg (1995), menciona ainda que na hierarquia administrativa a descentralização pode ocorrer de maneira paralela, isto é, quando se refere a dispersão do poder para muitas espécies de decisões no mesmo local. Esse tipo de descentralização provoca uma situação de interdependência de decisão.

Quanto à descentralização horizontal, Mintzberg (1995) considera que se processa quando ocorre o poder decisório se estende para os não-administradores, criando situações de decisão informal. Neste tipo de descentralização, o poder formal pode se situar em mais de um setor da estrutura organizacional. Assim, o poder decisório pode ser deslocado para os membros de uma organização apenas porque eles pertencem a esta organização, ou pode também se estender aos especialistas ou peritos externo à estrutura formal da organização. Mintzberg (1995) nos indica que a descentralização pode se processa de maneira seletiva. Nesse caso, o poder sobre os diversos tipos de decisão permanece em diferentes locais da organização.

Algumas dimensões da descentralização

Por se constituir num conceito polissêmico, a descentralização incorpora várias dimensões com as quais este conceito pode ser melhor analisado. Interessa-nos explorar algumas das dimensões vinculadas à descentralização em razão se constituírem no *modus operanti* deste conceito. Com efeito, explorar as dimensões da descentralização nos ajuda a determinar as razões e os interesses que nos levaram a optar por esse processo de investigação. Permitiu-nos, ainda, refinar os aspectos que conduziram à investigação junto aos participantes de nossa pesquisa.

A partir da revisão de bibliografia identificamos e conservamos quatro dimensões que aparecem com uma freqüência significativa na literatura consultada, ou seja: participação, prestação de contas, flexibilidade, autonomia. Existem outras dimensões, evidentemente, no entanto exploramos apenas essas quatro.

A participação como objetivo da descentralização

A participação dos atores na gestão de uma organização se apresenta na literatura examinada como um dos objetivos da descentralização. Em geral, os argumentos que sustentam a descentralização justificam-se pela necessidade de promover maior participação das pessoas, incorporando atores sociais. Os argumentos em favor da participação geralmente apresentam-se acompanhados da intenção de promover maior distribuição do poder de decisão.

Alguns atributos, no entanto, são requeridos quando se estabelece a descentralização na perspectiva da participação dos atores, especialmente, quando se referem à assunção de maior grau de poder pelos atores locais. Passa-se, então, a requerer maior nível de preparo técnico dos atores, responsabilidade, liderança e criatividade, para lidar com novas exigências e atuar no nível da decisão.

No caso da descentralização na educação Winkler (1991), adverte que a escassez de conhecimentos e habilidades dos atores pode represen-

tar um obstáculo para viabilizar o processo de descentralização. Alguns tipos de decisões demandam conhecimento técnico especializado, razão pela qual são definidos papéis entre os atores nas organizações. Parece não haver dúvidas sobre a necessidade de assegurar aos atores processos de qualificação e aperfeiçoamento como meio para alcançar a eficácia dos processos de descentralização.

No campo da gestão escolar, a participação pode se estabelecer pela via do envolvimento dos professores, funcionários, pais, alunos e representantes da comunidade na gestão e na organização das atividades educativas da escola. Esse tipo de participação vem se desenvolvendo por meio dos conselhos ou colegiados escolares, órgãos criados para interagir na gestão da escola. Na rede municipal de ensino de Salvador (BA), por exemplo, os conselhos escolares foram instituídos com a finalidade de promover a participação dos diversos atores e exercer funções consultivas na elaboração do projeto pedagógico da escola e decisório na definição de seu regimento.

Esses conselhos possuem ainda atribuições de controle sobre a utilização dos recursos financeiros pela escola. Desta forma, os conselhos de escola, além de favorecer a participação na gestão da escola, representam um espaço de poder na medida em que o reconheçam como tal. Com efeito, o conselho escolar sugere uma forma de descentralização que pode aumentar a confiança do público no acompanhamento e controle do funcionamento da escola no que se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos.

A participação pode ser explorada também na perspectiva da tomada de decisão. Segundo David (1989), essa perspectiva se refere à implicação dos professores, pais, alunos e membros da comunidade em situações relativas ao orçamento da escola, ao currículo e a contratação de funcionários, ou qualquer outra autoridade delegada à escola.

Em síntese, podemos dizer que há uma efetiva participação quando os diferentes atores (diretores, professores, funcionários, pais, alunos, membros da comunidade) estão implicados na gestão da escola, especialmente, quando participam da tomada de decisão e exercem algum tipo de controle sobre as atividades financeiras e educativas.

Na atividade administrativa, podemos observar que existe participação a partir da freqüência elevada do número de reuniões organizadas pelos diretores com a finalidade de valorizar e favorecer o envolvimento dos atores – professores, funcionários, pais, alunos e comunidade. A participação pode também ser observada a partir dos meios utilizados pelos diretores de escola para estimular a tomada de decisão e o controle dos processos administrativos e pedagógicos. Pode, ainda, favorecer a circulação de informações no âmbito da escola. Essas observações podem conduzir a uma constatação sobre a natureza da participação dos atores na gestão da escola. Saber se é um tipo de participação que considera a voz dos atores na tomada de decisões.

A prestação de contas como alvo da descentralização

Segundo Brown (1990), a prestação de contas é um componente importante nas organizações e um dos objetivos da descentralização. O autor observa que se uma organização demonstra maior liberdade para tomar decisões, ela deverá assumir, por outro lado, a responsabilidade de prestar contas. Assim, a idéia de prestar contas está intimamente associada à necessidade de mostrar se os objetivos anteriormente definidos e os resultados esperados foram alcançados ou não.

De acordo com Brown (1990), a prestação de contas adquire um outro significado particular quando se refere à participação dos pais. Neste caso, a escola não deve se limitar a prestar contas apenas às instâncias superiores. Se ela passa a prestar contas também aos pais, sua relação com a comunidade tende a melhorar. Desta forma, esse processo pode ser observado a partir dos mecanismos adotados pelo diretor de escola em relação aos órgãos centrais da educação. Além disso, podemos observá-lo a partir dos meios utilizados pelos diretores junto aos beneficiários dos serviços educativos – pais e alunos – para mantê-los informados. Quando isso ocorre, é importante observar como os diretores percebem o direito dos beneficiários no que se refere ao acesso às informações e quais são as estratégias adotadas para implicá-los no processo de prestação de contas.

Em resumo, podemos considerar que há prestação de contas, por exemplo, quando o diretor fornece ao conselho escolar e aos atores sociais, informações sobre os recursos financeiros a ela destinados, as previsões de aplicação e os resultados alcançados.

A flexibilidade como objetivo da descentralização

O conceito de flexibilidade se refere à capacidade que uma organização dispõe neste caso a escola, para promover mudanças e inovações na gestão. De acordo com Brown (1990) a flexibilidade sugere que as organizações não só respondam as demandas apresentadas pelos clientes, como também, essas demandas sejam respondidas em tempo considerado razoável. Brown (1990) sublinha que a flexibilidade apresenta-se associada à velocidade e à capacidade que as unidades de uma organização revelam ao responder às mudanças.

Promover a flexibilidade se torna cada vez mais importante na medida em que os órgãos centrais estão demasiadamente longe das unidades locais de uma organização. Essa importância se verifica quando estes órgãos se tornam cada vez maiores e a tomada de decisão deve passar por muitas instâncias intermediárias. Em geral, a escola situa-se geograficamente próxima aos usuários e distante do órgão central. Observa-se que ela é uma organização complexa e susceptível a enfrentar novas e variadas exigências. Neste sentido, é importante promover mecanismos de flexibilidade que lhe permita responder, com certa agilidade as demandas do cotidiano. Greenhalg (1984, p. 93), por exemplo, considera que as escolas que promovem a flexibilidade geram invenção e criatividade, contribuindo assim para resolver problemas comuns utilizando o talento do pessoal da própria escola.

Quanto mais descentralizada for uma organização, menciona Brown (1990), maiores são as possibilidades de promover inovações. É importante salientar que as inovações podem ocorrer tanto na esfera pedagógica quanto na administrativa. Este autor adverte, todavia, que as res-

trições decorrentes dos regulamentos e procedimentos estabelecidos pelos órgãos centrais da administração podem se constituir num obstáculo à flexibilidade. Nesse caso estão por exemplo, alocação e utilização de recursos financeiros para as despesas e compra de equipamento e de material.

Em resumo, observamos que a flexibilidade no contexto da gestão escolar representa a possibilidade de promover inovações, criatividade e mudanças para melhor responder às suas demandas. Incluem-se, também, as demandas relativas ao pessoal interno e externo a escola. Neste sentido, as medidas que visam promover a flexibilidade podem ser observadas a partir da percepção dos diretores sobre a necessidade de implantar novas formas de gestão. Observa-se ainda que os professores recebem estímulo por parte dos diretores para que adotem novos programas e experimentem novas abordagens pedagógicas em sala de aula. Por fim, podemos observar a flexibilidade a partir dos meios e recursos que as escolas dispõem para responder as exigências específicas e derivadas das novas tecnologias.

A autonomia como objetivo da descentralização

O conceito de autonomia pode ser definido como a transferência de competência e de responsabilidade da administração central ou regional para as escolas (LEMOS, 1999). Este processo de transferência pressupõe que a escola assuma alguns poderes. A perspectiva adotada por Lemos (1999) coloca a autonomia das unidades administrativas numa posição relacional, isto é, cada unidade administrativa adquire maiores poderes à medida que os órgãos centrais perdem, ou distribuem entre estas unidades. A despeito de a autonomia representar para as escolas maiores poderes de decisão sobre aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, é importante salientar, que esta se constitui numa unidade administrativa ligada a uma estrutura organizacional maior. Por essa razão, ela é confrontada a certo grau de restrição quanto à autonomia. Esse pressuposto é reforçado por Bullock e Thomas (1997),

quando advertem que a autonomia não significa que professores e escola possam agir como queiram.

Apoiado nos estudos desenvolvido por Brown (1990), Nóvoa (1995) ressalta que a autonomia implica um maior nível de responsabilidade dos atores e uma maior aproximação do centro decisório da realidade da escola. Nóvoa (1995), menciona ainda que as escolas dotadas de autonomia podem adquirir os meios necessários para responder aos desafios e às demandas do cotidiano.

De outra parte, estudos realizados por David (1989) entorno da autonomia, identificam que este conceito apresenta estreita relação com o exercício da autoridade e a possibilidade de utilização de recursos financeiros. De uma parte, a escola ganha uma importante condição para efetivar sua autonomia ao se constituir como unidade orçamentária. De outra, menciona David (1989) a delegação de autoridade transmitida à escola pode estimular a presença de novas ideias acerca do currículo e de outros aspectos relativos ao orçamento da gestão escolar.

Segundo David (1989), a autonomia representa a base principal da gestão escolar descentralizada e reflete claramente a delegação de poder do órgão central para as escolas. Assim, quando as escolas adquirem maior autonomia, o diretor assume um papel estratégico, podendo utilizar sua condição de líder e de autoridade para concretizar de modo eficiente tal autonomia.

A delegação de autoridade e o exercício da liderança, no contexto da autonomia, apresentam-se estreitamente ligadas ao papel de diretor de escola. Essa ligação se estabelece e pode ser observada pela maneira com qual o diretor de escola percebe sua autoridade para assumir funções de liderança na gestão da escola. Pode ainda ser analisada a partir do exercício da autoridade para decidir, controlar e aplicar os recursos financeiros destinados à escola. Finalmente, a autonomia pode ser analisada a partir da percepção que os diretores de escola possuem sobre a delegação de autoridade para promover a movimentação de funcionários como, por exemplo, contratar ou demitir professores.

Fizemos um esforço teórico para definir cada uma das dimensões ligadas à descentralização. Reconhecemos, entretanto, que no plano prático essas dimensões mantêm entre si ligações bastante fortes e são muitas vezes complementares.

O CONCEITO DA PERCEPÇÃO

Para Rock (1983), a percepção seria uma representação mental dos eventos externos a partir dos estímulos que chegam aos órgãos sensoriais. Para Legendre (1993), a percepção se constitui num processo pelo qual uma pessoa adquire informação sobre seu ambiente. Tendo em vista a orientação de nossa pesquisa, entendemos que a percepção é um processo pelo qual a informação sensorial é obtida e tratada como representações mentais utilizáveis. Em nossa opinião, é possível observar essas representações submetendo os sujeitos – diretores de escola – a estímulos (enunciados) correspondentes às informações que desejamos obter. Como declara Maillet (1988), na tomada de decisões nas organizações, os indivíduos agem em função de sua percepção sobre a realidade, e não em função da própria realidade. Assim, conhecer a percepção dos diretores de escola sobre o processo de descentralização equivale a chegar a uma realidade (processo de descentralização) tal qual ela é percebida e vivida pelos diretores.

A QUESTÃO PRINCIPAL DE NOSSO ESTUDO

Nós formulamos a seguinte questão: é possível elaborar um instrumento contendo qualidades metodológicas reconhecidas que nos permita medir a percepção dos diretores de escola em relação às quatro dimensões da descentralização, tal qual nós as definimos? Apresentamos a seguir a metodologia adotada para elaborar o instrumento metodológico.

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIDA

A escolha dos enunciados

Para elaborar o questionário, nos apoiamos nas definições dos conceitos tal qual eles aparecem no quadro de referência. Levantamos pesquisas, realizamos sondagens administrativas relativas ao papel do diretor na gestão da escola. Ainda que estas investigações e sondagens não tivessem relação direta com nossa pesquisa, elas nos permitiram delimitar a formulação de nossos enunciados e escolher os pontos de nossa escala. Pesquisamos a legislação atual, bem como os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, particularmente os que tratam da gestão escolar. O conjunto destas leituras nos permitiu elaborar um primeiro questionário composto de 55 enunciados. Este questionário contém as quatro componentes ou dimensões da descentralização: participação, com 14 enunciados; prestação de contas, com 15 enunciados; flexibilidade, 15 enunciados; autonomia, 11 enunciados.

Para cada um dos enunciados, utilizamos uma escala de cinco pontos, tipo Likert, solicitando aos diretores de escola que indicassem sua posição em relação aos enunciados. Apresentamos abaixo (Quadro 1) um exemplo da escala utilizada.

Quadro 1 - Escala utilizada na pesquisa

Acho que é importante que os pais possam participar da tomada de decisão na gestão da escola	1	2	3	4	5
1= muito em desacordo; 2= em desacordo; 3= mais ou menos de acordo; 4= em acordo; 5= muito em acordo					

A validação do conteúdo dos enunciados

No primeiro momento, submetemos o questionário a um grupo composto de quatro profissionais pós-graduados e com experiência no campo da

gestão escolar. No segundo momento, apresentamos o questionário a um grupo de quatro diretores de escola para que tentassem responder aos enunciados. Adotamos esses procedimentos a fim de assegurar de que os termos usados, as diretrizes dadas e o tipo de perguntas adotadas não criavam nenhum problema de compreensão ou de dificuldades para os respondentes. O conjunto destes procedimentos visava verificar a pertinência e a clareza dos enunciados antes de submetê-los à validação experimental. Esta etapa de validação nos permitiu conservar quarenta e cinco (45) enunciados que se distribuíam da seguinte maneira: participação: 10 enunciados; prestação de contas: 13; flexibilidade: 11; autonomia 11.

A validação experimental do questionário

Para validação experimental do questionário, aplicamos entre 248 diretores de escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Deste total, obtivemos o retorno de 188 diretores. Este número constitui uma boa amostra para validá-lo. Como destaca Spector (1992), uma amostra que compreende entre 100 a 200 sujeitos é suficiente para nortear as análises necessárias à elaboração e à validação de um instrumento de medida.

Utilizamos o programa "Reliability", do SPSS, que nos permitiu calcular os índices necessários para analisar o questionário. Adotamos um procedimento capaz de estabelecer se os enunciados relativos a cada dimensão podiam ser conservados ou deveriam ser rejeitados. Para isso, utilizamos o coeficiente item-teste. Assim, um enunciado é considerado aceito se o valor deste coeficiente é superior ou igual a 0,20. Para determinar a fidedignidade de cada subescala ou dimensão, utilizamos os valores do coeficiente Alpha. Para cada uma das subescalas, o valor desse coeficiente deve ser igual ou superior a 0,70. Lembramos, no entanto, que para alguns especialistas em avaliação, o valor mínimo do coeficiente de fidedignidade pode ser fixado em 0,65 quando a decisão a ser tomada com o instrumento envolve grupos de indivíduos e não uma pessoa em particular (FRISBIE, 1988; LOUIS, 1999). A seguir, apresentamos os

resultados das análises de cada uma das quatro dimensões ou sub-escalas de nosso instrumento.

Análise da subescala "participação"

Os índices obtidos a partir dos enunciados da dimensão "participação" apresentam uma correlação item-teste que variam entre 0,25 a 0,56; este resultado nos permite conservar todos os enunciados. O coeficiente de fidedignidade Alpha estandardizado para este teste é de 0,8013, o que nos faz concluir que a subescala "participação" apresenta uma boa fidedignidade.

Análise da subescala "prestação de contas"

Os enunciados relativos à dimensão "prestação de contas" deveriam conter inicialmente treze itens. Observamos, durante o processo de validação experimental, que alguns enunciados (PC08, PC09, PC11, PC13) apresentavam uma correlação item-teste bastante abaixo da norma de 0,20, geralmente aceita. Assim, apenas nove enunciados que apresentavam uma variação item-teste entre 0,29 e 0,58 foram finalmente conservados para a dimensão prestação de contas. O coeficiente de fidedignidade Alpha estandardizado foi de 0,7947. O valor de tal coeficiente nos permite conservar os nove enunciados do instrumento, com a garantia de sua fidedignidade.

Análise da subescala "flexibilidade"

Os enunciados relativos à dimensão "flexibilidade" eram compostos inicialmente de treze itens. Observamos durante o processo de validação experimental que os alguns enunciados (F06 e F11) apresentavam uma correlação item-teste negativa. É possível que isso decorra da maneira com a qual foram formulados. Porém, tal situação não afeta os resultados finais, considerando que restam outras questões que podem contribuir

para a análise desta dimensão. Assim, a dimensão "flexibilidade" passou a conter apenas nove enunciados que variam entre 0,20 e 0,41, e apresentou um coeficiente de fidedignidade Alpha estandardizado de 0,6317. Observamos que o coeficiente de fidedignidade é um pouco baixo (não chega a um valor mínimo de 0,65). Por essa razão, os resultados provenientes desta dimensão devem ser interpretados com prudência.

Análise da subescala "autonomia"

Os enunciados relativos à dimensão "autonomia" eram inicialmente compostos de onze itens. Constatamos durante o processo de validação experimental que os alguns enunciados (A01, A02, A03, A04, A07) apresentavam uma correlação muito inferior a 0,20. É possível que este resultado dependa da formulação inadequada dos enunciados. Porém tal situação não afeta os resultados finais porque restam outras questões que podem contribuir para a análise. Assim, a dimensão "autonomia" ficou unicamente com seis enunciados que apresentam uma variação item-teste entre 0,31 e 0,53. O coeficiente de fidedignidade Alpha estandardizado é de 0,66. Da mesma forma, os resultados provenientes desta dimensão deverão ser interpretados com prudência.

Análise dos resultados obtidos a partir do instrumento de investigação

A análise mais detalhada visa responder as questões da investigação e estabelecer uma relação direta com os enunciados presentes no instrumento de pesquisa (questionário). No que se refere à dimensão participação destacamos a seguinte questão: como os diretores percebem a importância de implicar os pais, professores, alunos e funcionários na tomada de decisões relativas à gestão da escola? Destacamos apenas alguns enunciados contidos no questionário a fim de analisá-los.

A quase totalidade dos pesquisados 95,6%, consideram que a implicação dos professores e funcionários nas decisões administrativas ajuda a

melhorar a gestão da escola, enquanto apenas 4,4% mostraram-se indecisos. Este resultado pode nos indicar que os diretores não têm restrições quando se refere à participação de segmentos internos à escola. Pode-se inferir que os diretores consideram que a participação destes segmentos ajuda a melhorar a gestão da escola. Quando se refere à participação de pais nas decisões administrativas, os resultados são diferentes, 59,0% dos sujeitos declaram-se favoráveis, enquanto 29,8% mostraram-se indecisos e, 9,6% não favoráveis. Verifica-se que há um percentual elevado de sujeitos (39,4%) que demonstram certa reserva perante tal pergunta. Podemos interpretar que os diretores consideraram que os pais não têm a preparação técnica suficiente para participar nas decisões administrativas. Quando se refere à participação dos alunos, um percentual alto dos sujeitos (73,4%) considera que estes devem ser apenas consultados sobre as decisões administrativas.

No que se refere à dimensão da prestação de contas destacamos a seguinte questão: como os diretores percebem a importância de informar os pais e alunos sobre os assuntos relativos à gestão da escola? Destacamos apenas alguns enunciados contidos no questionário a fim de analisá-la.

No que diz respeito à importância de organizar reuniões com os pais para informá-los sobre assuntos relativos à gestão da escola, constata-se que 95,2% dos sujeitos declaram-se favoráveis, enquanto apenas 2,7% se mostraram indecisos e 1,6% não favoráveis. Estes resultados podem nos indicar que não há dúvidas quanto à importância de organizar reuniões com os pais para mantê-los. Quando se refere à necessidade de informar os pais sobre os resultados obtidos com a utilização dos recursos financeiros da escola, observa-se que 85,1% dos sujeitos declaram-se favoráveis, enquanto 12,2% se mostraram indecisos e 1,6% não favoráveis. A despeito de haver alto percentagem (85,1%) de diretores que reconhecem a necessidade de fornecer informações aos pais, verifica-se um percentual significativo que emite dúvidas (12,2%). Isso leva a inferir que, quando se trata de informar os atores externos – pais – da utilização dos recursos financeiros, os diretores mostram certa reserva, possivelmente por considerar que este é assunto de domínio interno, ou seja, de competência da direção da escola.

No que se refere à dimensão flexibilidade destacamos a seguinte questão: como os diretores percebem a importância de responder às rápidas mudanças na gestão da escola? Destacamos apenas alguns enunciados contidos no questionário a fim de analisá-la.

No que diz respeito à possibilidade para a escola de responder às rápidas mudanças em matéria de gestão escolar, observa-se que 43,6% dos diretores declaram-se favoráveis, enquanto que 44,1% se mostram indecisos e 10,6% não favoráveis. Nota-se que o percentual de sujeitos indecisos (44,1%) é um pouco maior que aqueles que se posicionam favoráveis (43,6%). Estes resultados podem nos indicar que os diretores têm fortes reservas (44,1%) quanto às possibilidades de a escola responder às rápidas mudanças. Isso nos leva a entender que os diretores podem considerar que as escolas não dispõem das condições financeiras, materiais, ou ainda, de pessoal preparado para responder às rápidas mudanças em matéria de gestão escolar.

Na dimensão flexibilidade, consideramos importante explorar mais uma questão: como os diretores percebem as inovações pedagógicas adotadas pelos professores?

Quanto à possibilidade de o professor experimentar inovações pedagógicas na escola, 45,7% dos sujeitos mostraram-se favoráveis, enquanto 40,4% se posicionaram indecisos e 10,6% não favoráveis. Observa-se que o percentual de sujeitos favoráveis (45,7%) é ligeiramente mais elevado que o percentual de sujeitos que apresentam reservas (40,4%). Estes resultados podem nos indicar que os diretores consideram que os professores precisam dispor de recursos materiais e tecnológicos para experimentar novas atividades pedagógicas.

Sobre a dimensão autonomia destacamos a seguinte questão: como os diretores percebem a sua autoridade para dirigir e conduzir a gestão da escola?

No que diz respeito à consolidação do papel de gestor pela delegação de autoridade atribuída aos diretores de escola, observa-se que 69,7% dos sujeitos declararam-se favoráveis, enquanto que 22,3% se colocaram

indecisos e, 7,4% não favoráveis. Constata-se uma proporção mais elevada de diretores (69,7%) que consideram que a delegação de autoridade consolida o papel do diretor, embora se note um percentual significativo de sujeitos que apresentam dúvidas (22,3%). Isto pode nos indicar que os diretores associam à consolidação do seu papel à delegação de autoridade. Tal atributo, no entanto, parece ser inerente ao exercício da função daquele e que dirige a escola.

CONCLUSÃO

Acreditamos que o instrumento que elaboramos para esta pesquisa apresenta, em geral, uma validade e fidedignidade aceitável. Apenas a subescala "flexibilidade", que apresentou um coeficiente Alpha de 0,63, nos pareceu um pouco fidedigno. Porém, acreditamos que no contexto de uma pesquisa, esta subescala pode ser utilizada, mas com prudência, na interpretação dos resultados. O que nos permite acreditar que foi possível elaborar um instrumento de medida sobre a percepção que os diretores têm em relação à descentralização da gestão escolar, instrumento este que respeita as características metodológicas reconhecidas nesta área.

Quanto ao processo desenvolvido na pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como os resultados obtidos, reconhecemos como uma importante contribuição a novas investigações no domínio da descentralização escolar. Estes resultados podem também ajudar à reflexão sobre o processo de descentralização educativa que está sendo desenvolvido nos sistemas municipais de ensino de Salvador, (BA). É importante sublinhar, no entanto, que a nossa investigação apresenta certos limites. A despeito de contarmos com a colaboração de profissionais competentes que nos forneceram importante ajuda para a elaboração do questionário final, reconhecemos que os enunciados deste questionário poderiam ser melhor formulados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Z. R. **Conselho escolar**: (des) construindo espaços. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p. 1-32, jun. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf >. Acesso em: 13 jan. 2009.

CERQUEIRA, D. M. de A. **Gestão da escola pública**: uma análise da prática. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal MEC**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jul. 1995. Disponível em: < http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1996/9424.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

BROOKE, J. Z. **Centralization and autonomy**: a study in organizational behaviour. New York: Holt, Rhineart & Winston, 1984.

BROWN, D. J. **Decentralization and school based management**. New York: The Falmer Press, 1990.

BULLOCK, A.; THOMAS, H. **Schools at the center?**: a study of decentralization. New Fetter Lane; London: Routledge, 1997.

DAVID, J. L. Synthesis of research on school-based management. **Cooperative learning and the collaborative school**: readings from educational leardership. v. 46, p. 45-53, May, 1989.

FRISBIE, D. A. Reliability of scores from theacher-made test. In: NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Instructional topics in educational measurement series**. Washington, DC: 1988.

GIRLING, R.; KEITH, S. **Gestão participativa**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1996. Mimeo.

GREENHALGH, J. **School site budgeting**: decentralized school management. Lanham, MD: University Press of America, 1984.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2è éd. Montréal (QC): Guérin, 1993.

LEMOS, J. E. **A autonomia das escolas**. 1999. Disponível em: < http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=685>. Acesso em: 13 jan. 2009.

LOUIS, R. **L'évaluation des aprentissages em classe**: théorie et pratique. Laval (QC) : Les Éditions Études Vivantes, 1999.

MAILLET, L. **Psychlogie et organisations**: l'individu dans son milieu de travail. Ottawa: Agence d'ARC, 1988.

MINTZBERG, H. **The structuring of organizations**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1979.

______. **Criando organizações eficazes**: estrutura em cinco configurações. Tradução de Ciro Benades. São Paulo: Atlas, 1995.

MUTIM, A. L. B. **Gestão escolar participativa**: sonho e realidade. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

NOVAES, I. L. **Une analyse du processus de décentralisation dans les écoles municipales de Salvador, à partir de la perception des directeurs d'école**. 2004. 108f. Tese (Doutorado em Educação) - Université de Sherbrooke, Canadá.

ROCK, G. **The logic of perception**. Cambridge: MIT Press, 1983.

ROVERSI-MONACO, F. Descentralização e centralização. In: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). **Dicionário de Política**. Tradução de Varriale, C. C. Brasília, DF: Editora da UNB, 1992.

SPECTOR, P. E. **Summated rating scale construction**: na introdution. Newbury Park: Sage Publications, 1992.

SOUZA, C. **Constitutional engineering in Brazil:** the politics of federalism and decentralization. 1997. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIEIRA, P. R. **Em busca de uma teoria de descentralização**: uma análise comparativa em 45 países. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

WINKLER, D. R. **Descentralizacion em la educación**: uma perspectiva economica. Washington, DC.: Banque Mondiale, 1991.

REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

Breno Pádua Brandão Carneiro
Ivan Luiz Novaes

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento e educação são termos distintos que, invariavelmente, se apresentam de forma articulada. De maneira geral, convencionou-se atribuir à educação a capacidade de oferecer condições necessárias ao desenvolvimento econômico e social de um país. Quanto a este último, lhe é conferida a condição de orientar, sobremaneira, as políticas e até mesmo o conteúdo do processo de formação educacional.

Podemos considerar que a relação entre educação e desenvolvimento econômico e social se mantém na atualidade com muito vigor, embora se apresente revestida de um novo padrão técnico decorrente das mudanças no cenário econômico. Isso representa dizer que, do ponto de vista econômico, as exigências de competitividade e produtividade passaram a imprimir um novo patamar de qualificação profissional, restringindo o campo de trabalho. Esse cenário passou a exigir um domínio especializado por parte dos trabalhadores para lidar com situações complexas, especialmente com o crescente emprego de tecnologias digitais.

Os novos marcos técnico e econômico de desenvolvimento levaram setores mais tradicionais da economia, como a indústria, por exemplo, a reduzir a oferta de trabalho. Essa situação vem elevando o índice de desemprego principalmente entre as camadas com menor nível de formação. De outra parte, as atividades da chamada nova economia, como o setor de serviços, vêm enfrentando dificuldades compor quadros profissionais com qualificação adequada para desempenhar funções que exigem o domínio de novas tecnologias.

Nesse contexto, os espaços para o exercício do conhecimento se ampliam, promovendo a reflexão sobre o tipo de relação desejada entre educação e sistemas produtivos. As instituições educacionais, que historicamente mantiveram moldes mais ou menos estáveis, passam, então, a sofrer pressão – controle e avaliação – no sentido de promover mudanças que possam responder às demandas por formação profissional.

Surgem, dessa maneira, novas modalidades de oferta educacional. Entram em cena as universidades corporativas, os centros de pesquisa e desenvolvimento, programas de ensino a distância, dentre outros. A ampliação da oferta de formação advém principalmente da entrada de novos atores no campo da educação. A indústria, as empresas e os setores que historicamente absorviam profissionais oriundos dos sistemas educacionais empreendem suas próprias ações nesse campo. As instituições de ensino superior, que mantiveram sua hegemonia na formação de profissionais, veem-se subitamente numa crise de legitimidade frente à difícil tarefa de suprir as demandas da sociedade e dos sistemas produtivos.

Diante desse panorama, abre-se um amplo leque de tendências e possibilidades no que diz respeito às políticas educacionais no âmbito do ensino superior, notadamente a partir de orientações emanadas pelas agências multilaterais de fomento ao desenvolvimento. Essas agências passam, então, a incluir e destacar em suas agendas políticas voltadas para este nível de ensino, em geral destinadas a estabelecer novos parâmetros para a relação entre o órgão central – Ministério de Educação – e as unidades do sistema. O Banco Mundial (BIRD), por exemplo, em documento intitulado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, apresenta quatro orientações principais no que diz respeito à reforma educacional

> (i) **Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas**; (ii) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resulta-

> dos; (iii) **Redefinir a função do governo no ensino superior**; (iv) Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e eqüidade (BIRD, 1995, p. 4, grifos nossos).

As orientações contidas no documento acima referido identificam na iniciativa privada um setor com grande potencial para atuar no ensino superior. O documento menciona que as instituições privadas são mais flexíveis às necessidades mutantes do mercado, constituindo “elemento importante de alguns dos sistemas de ensino pós-secundário mais eficientes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento”. Sugere, ainda, que o Estado deve migrar de uma posição de controle direto do sistema de ensino superior para o oferecimento de um ambiente de políticas favoráveis às instituições (BIRD, 1995, p. 6).

A combinação do fomento ao setor privado e a retração do Estado, no que se refere à oferta direta de ensino superior, levariam, na orientação definida pelo BIRD, à ampliação de “oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo para o Estado”, proporcionando maior inserção social no ensino superior (BIRD, 1995, p. 6).

Considerando o papel relevante do Bird no âmbito das políticas econômicas mundiais, podemos inferir que tais orientações vêm, em muitos casos, se impondo como política de alinhamento para os “países em desenvolvimento”.

Seguindo tendência semelhante à indicada pelo Bird, a Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu, em 1999, a educação entre os serviços que devem ser regulados pelo Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS), GATTS em sua sigla em inglês. Esse acordo, aprovado pelos estados membros da OMC em 1994, prevê a liberalização progressiva de serviços em âmbito transnacional. A perspectiva da OMC destina-se a transformar o campo educacional em setor comercial de abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado.

A adoção de políticas educacionais orientadas a partir de demandas de mercado, contudo, vem suscitando alguma polêmica. Silva Junior e Sguissardi (2005), por exemplo, entende que o paradigma proposto pelas

agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial e da OMC, caracteriza uma visão de desenvolvimento em que a educação não tem por objetivo elevar a condição humana, mas se constituir num instrumento de adaptação à realidade e consequente sobrevivência em sua configuração presente.

Leff (2001), de outra parte, considera que a definição de políticas econômicas que orientam o apoio à educação e à produção do conhecimento em função do seu valor de mercado interfere e, de certa forma, obstrui as possibilidades de transformação do conhecimento com vistas a compreender e propor soluções aos problemas socioambientais, como demanda, por exemplo, a perspectiva de desenvolvimento sustentável.

De fato, alguns países têm se manifestado de forma contrária à inclusão da educação como serviço regulado pelo mercado internacional, conforme propõe o AGCS. O Japão, por exemplo, defende a necessidade de manter mecanismos governamentais de controle da oferta educacional, com o intuito de proteger valores culturais locais. Já os países da Comunidade Européia divulgaram, em 2003, uma lista com os serviços excluídos da possibilidade de negociação no comércio internacional, dentre os quais a educação (HADDAD, GRACIANO, 2004).

A manutenção do ensino superior sob controle dos estados nacionais pode indicar que a educação, mesmo quando oferecida por instituições privadas, se reveste de natureza pública. Esse entendimento se coaduna com a visão de Ranieri (2000), que considera que o ensino superior assume natureza pública em face dos benefícios que produz, e não devido ao fato de ser oferecido pelo Estado. Sua função pública, portanto, se materializa na disseminação do conhecimento, na formação de pessoal habilitado, bem como na produção de conhecimento.

Diante desse quadro, evidencia-se que o processo de regulação das políticas e serviços privados passou a se constituir, na atual conjuntura, internacional e local, num mecanismo que desperta grande interesse, tanto das forças econômicas internacionais quanto dos estados nacionais. En-

tendemos, assim, que a exploração acerca do tema regulação do ensino superior pode contribuir para melhor entender as políticas públicas para esse nível de ensino.

CONOTAÇÕES SOBRE REGULAÇÃO

No que concerne à origem etimológica da palavra regulação, o termo deriva do latim *rçgũla*, que designa aquilo que regula, dirige, rege ou governa (CUNHA, 1986). A regulação diz respeito, portanto, a uma perspectiva que se insere na gênese do poder político, à medida que este se apresenta fundamentalmente voltado para governar a sociedade.

O ato de governar constitui-se na essência do poder político, que é tão antigo quanto a sociedade política. Na perspectiva de Locke, tal poder consiste no direito de fazer leis e aplicar penalidades para regular e preservar a propriedade, empregando a força da comunidade na execução das leis. Uma das características da concepção lockiana de poder político é a permanente ação em prol do bem público (YOLTON, 1996).

No campo econômico, a regulação assume características particulares, embora não muito distantes da sua origem. De acordo com Outhwait e Bottomore (1996), a perspectiva da regulação para a análise do capitalismo contemporâneo remonta a um grupo díspar de marxistas franceses que escreveram entre as décadas de 60 e 70 do século XX. Sob esse viés, as economias são analisadas como combinações estruturais de sistemas produtivos bipolares, que se dividem entre meios de produção e meios de consumo.

Embora seja bastante abrangente, o conceito de regulação pensado pelos marxistas franceses é mais descritivo que analítico. Na visão de Outhwait e Bottomore (1996), devido à limitação que um único modelo descritivo encontra para analisar uma grande variedade de experiências nacionais e formas institucionais. Esse modelo caracteriza-se mais como agenda indicativa de pesquisa do que propriamente uma teoria polida e acabada.

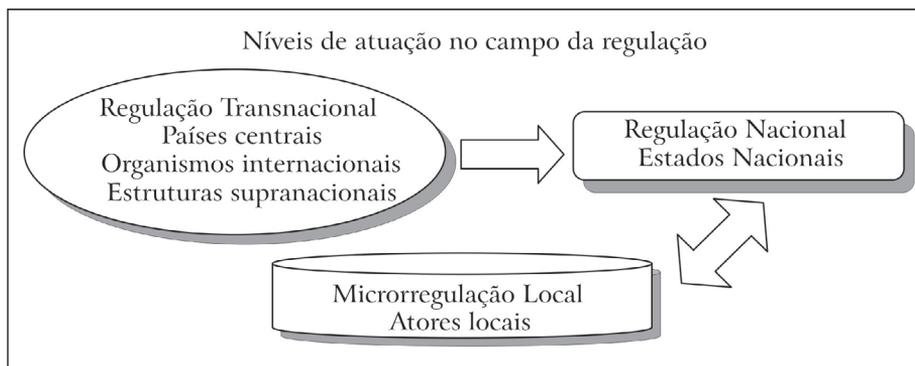
Não obstante, a perspectiva acima indicada vem despertar a utilização do conceito de regulação para identificar a intervenção de instâncias com autoridade legítima, em geral de natureza estatal, com intuito de coordenar e orientar a ação de agentes econômicos. Entendido desta forma, o conceito de regulação abrange as dimensões de coordenação, controle e influência exercidos pelo Estado sobre os sistemas econômicos e sociais (BARROSO, 2005).

De modo complementar, Marques (1998) observa que a regulação, seja no campo econômico, seja no social, constitui, essencialmente, um sistema de sinalização que promove a articulação entre Estado, sociedade e economia para compor o trinômio em que se baseia a ação coletiva.

A regulação, desse ponto de vista, se insere como aspecto importante das políticas públicas, especialmente no contexto atual de alteração dos modos de intervenção estatal. Sua importância vem à tona quando, de um lado, assistimos à tentativa de assegurar ao Estado papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas públicas e, de outro, esse papel passa a ser cada vez mais compartilhado com novos agentes e atores sociais (BARROSO, 2006).

No contexto da redefinição de papéis dos atores envolvidos no desenvolvimento das políticas públicas, Barroso (2006) identifica três níveis distintos de atuação no campo da regulação: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local. Esses três níveis interagem de forma articulada, de modo a constituir um sistema complexo e multifacetado.

A regulação transnacional diz respeito ao conjunto de normas, discursos e instrumentos produzidos e difundidos nos fóruns de decisão e consulta internacionais, e que terminam por ser assimilados em nível nacional. Esse nível de influência, segundo Barroso (2006), pode se manifestar de diversas formas, desde a influência direta dos países centrais, através de constrangimentos estruturais que integram os chamados "efeitos da globalização", até a ação mais sutil dos organismos internacionais, via programas de cooperação e desenvolvimento que, invariavelmente, apresentam diagnósticos e metodologias que são aplicados de maneira uniforme entre os diversos países periféricos.

Figura 1: Níveis de atuação no campo da regulação.

Fonte: Elaboração do autor com base em Barroso (2006).

A regulação nacional compreende o modo como as autoridades públicas exercem a coordenação, o controle e a influência sobre os sistemas econômicos e sociais, orientando, através de aparato normativo, a ação dos diferentes atores sociais e seus resultados. Na atualidade, assistimos à emergência de novos modos de regulação nacional, provocada, em grande parte, pela influência da regulação transnacional, e de mutações políticas e sociais que provocam a degeneração dos modos tradicionalmente estabelecidos (BARROSO, 2006).

Por fim, a microrregulação local remete a um complexo jogo de negociações e estratégias que envolve vários atores no reajuste local das contingências da regulação nacional. Barroso (2006) define esse tipo de regulação como o processo de coordenação da ação dos atores locais no confronto e negociação de diferentes interesses, lógicas e racionalidades.

> No nível da regulação nacional, embora a forma como o Estado desempenhe o papel regulador possa se estabelecer de diversas maneiras, nas últimas décadas tornou-se senso comum referir-se ao desenvolvimento do "Estado regulador" para caracterizar a proliferação de agências reguladoras que representam o interesse público em nome do governo, no que diz respeito a assuntos sociais e econômicos (KING, 2006).

O ESTADO REGULADOR

A referência ao Estado regulador articula-se ao movimento em torno da reforma do Estado e sua modernização. A regulação, nesse contexto, aparece sempre associada a uma imagem menos prescritiva e burocrática do Estado, reforçando o conceito de uma "nova administração pública", que substitui o controle direto – *a priori* – sobre os processos por um controle remoto – *a posteriori* – , baseado em resultados (BARROSO, 2005).

A reforma ou reconstrução do Estado, especialmente por meio da reforma gerencial da administração pública, visa responder ao processo de globalização em curso, que ameaça reduzir a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas. Na perspectiva de Bresser-Pereira (1998), essa reforma parte do pressuposto de que a atuação do Estado em algumas áreas, especialmente nas áreas social e científica, pode ser mais eficiente a partir da utilização de outras instituições e da implementação de estratégias gerenciais na execução de serviços.

O Estado, portanto, passa a atuar, no contexto da reforma, com sentido gerencial, monitorando resultados – controle a *posteriori* – e estimulando a competição administrativa entre entidades às quais foi garantida autonomia. "Na administração pública gerencial, o controle de resultados substitui o controle de procedimentos legais" (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 147).

À medida que atribui ao mercado certa autonomia, o objetivo principal da reforma, de acordo com Bresser-Pereira (1998), visa dotar o Estado de condições para que seus governos possam enfrentar falhas produzidas no âmbito do mercado. Em outras palavras, a reforma visa incrementar a governabilidade por parte do Estado, de modo a complementar o mercado na coordenação da economia, ao tempo em que busca promover a distribuição de renda mais justa.

O novo papel do Estado, pontua Bresser-Pereira (1998), volta-se, portanto, para garantir a universalidade de serviços básicos de educação e saúde, financiando a formação de capital humano, e promover a competitividade internacional das empresas. Assim sendo, reformar significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador.

A atuação do Estado no âmbito da regulação dos sistemas econômicos e sociais, passa a se dar, portanto, em novas bases. Tal atuação, de acordo com Barroso (2005), busca superar o conceito tradicional de regulação, voltado para a regulamentação e centrado na definição de procedimentos, por meio de uma nova abordagem, mais flexível na definição dos processos, porém rígida quanto à avaliação da eficiência e eficácia.

Algumas características principais delineiam a forma de atuação atrelada ao Estado regulador. King (2006) observa como traços marcantes a crescente oferta de serviços a partir de organizações privadas e a utilização da competição e de mecanismos de mercado para promover a livre escolha do consumidor e a eficiência nos serviços públicos.

No caso brasileiro, o Estado caracterizou-se historicamente pela ação burocrática e prescritiva no campo da regulação. A partir da Constituição Federal de 1988, contudo, apresenta-se uma orientação voltada para constituir um Estado regulador. Em seu artigo 174, o texto constitucional estabelece que:

> "Como **agente normativo e regulador da atividade econômica**, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado" (BRASIL, 1988, grifo nosso).

De acordo com o 1º parágrafo do referido artigo, "a lei estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado". Dessa maneira, cabe ao Estado não apenas normatizar, mas incentivar e planejar atividades econômicas, entendidas, de forma abrangente, como aquelas sujeitas ao regime privado, bem como as consideradas como serviços públicos.

A forma como os diversos países assimilam o conceito do Estado regulador, contudo, varia de acordo com cada contexto. Segundo May (2007), essas variações vêm dando origem a novos regimes, ou sistemas de regulação e, consequentemente, a novas estruturas institucionais que, em geral, ensejam formas diferenciadas de participação social voltadas para o acompanhamento e controle do sistema.

Em linhas gerais, May (2007) divide os regimes regulatórios em três modelos: (i) regulação prescritiva (*prescriptive*) ou modelo tradicional, que enfatiza a adesão a padrões e regras prescritas; (ii) regulação baseada no sistema (s*ystem-based*), que se ocupa de instituir sistemas de controle para monitorar o processo produtivo, garantindo assim os objetivos regulatórios; (iii) e regulação baseada no desempenho (*performance-based*), que enfatiza a regulação por resultados, deixando a cargo dos entes regulados a determinação dos meios pelos quais obterão o resultado desejado. O quadro 1 traz um quadro comparativo das principais características dos regimes citados.

A principal diferença entre os regimes de regulação baseados no sistema e no desempenho e o modelo tradicional de regulação prescritiva reside no papel representado pelos entes regulados. Enquanto no regime prescritivo a ênfase recai sobre o controle burocrático, nos dois primeiros regimes esse controle tende a ser flexibilizado em favor de um papel ativo dos entes regulados, caracterizando o deslocamento da responsabilidade do governo para empresas, instituições e pessoas. Nessa perspectiva, o objetivo dos regimes emergentes de regulação visa trazer novos atores para o processo de regulação, de modo a promover a competição por formas melhores e mais econômicas de atingir os objetivos regulatórios (MAY, 2007).

Quadro 1 – Comparação entre regimes regulatórios

Regime regulatório

Característica	**Prescritivo**	**Baseado no sistema**	**Baseado no desempenho**
Foco regulatório	Ações prescritas	Processos ou sistemas	Resultados
Determinação da conformidade	Aderência às ações prescritas	Sistema produtivo aceitável	Alcance dos resultados desejados
Natureza de regras e padrões	Especificações particularistas e prescritas	Especificações orientadas ao processo	Especificações orientadas ao objetivo final
Base para o alcance dos objetivos regulatórios	Aderência a prescrições presumidas a atender os objetivos	Sistemas de controle apropriados, desenhados para atingir objetivos	Objetivos regulatórios são inseridos na orientação de resultados

Fonte: May (2007).

Contudo, os novos regimes não têm se estabelecido de maneira uniforme. A partir de investigações em setores econômicos específicos de países distintos, May (2007) observa que, em geral, os novos regimes têm sido implantados combinando o controle através de normas prescritas com a participação social e a avaliação de resultados ou de processos.

A combinação desses três elementos parece se estabelecer como regra na concepção contemporânea de regulação e encontra respaldo em outras abordagens. Barroso (2005), baseado no pensamento de Diebolt, estabelece dois tipos de regulação complementares. O primeiro tipo diz respeito às regulações conservadoras, que têm por função única assegurar a reprodução idêntica no sistema. O segundo se refere às regulações transformadoras, que desempenham uma tripla função, a saber: "compreender como um sistema dá lugar a novas formas de organização; de que modo um processo de regulação dá origem a seu sucessor; que interdependência se estabelece entre diferentes modos de regulação" (BARROSO, 2005, p. 728).

A regulação é entendida, a partir desse ponto de vista, como um conjunto de medidas que garantem o desenvolvimento de um dado sistema, por meio de processos complexos que combinam reprodução e transformação. "Nesse sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é condição indispensável para a manutenção de sua existência e coerência" (DIEBOLT, 2001 apud BARROSO, 2005, p. 729).

Dada a complexidade em que essa compreensão insere o processo de regulação, Barroso (2005) pontua que, embora o Estado constitua fonte essencial de regulação, ele não é a única, tampouco a mais decisiva nos resultados obtidos. Assim, o equilíbrio de um sistema resulta mais da interação dos vários dispositivos reguladores que da aplicação linear de regras a partir do poder político.

Na visão de Barroso (2006), esse modelo de análise desfaz a idéia de que existe um macroator que tudo decide e controla através de um processo linear e racional de sentido único. Seria mais apropriado, segundo o autor, o entendimento do processo de regulação como um complexo sistema de coordenações, com diversos níveis, finalidades, processos e

atores, que interagem de maneira muitas vezes imprevisível, a partir de interesses, lógicas e estratégias distintas.

Nesse sentido, as frustrações em torno do alcance dos resultados pretendidos a partir de políticas educacionais formuladas, instituídas e fiscalizadas pelo Estado se dão porque a melhoria na qualidade do ensino superior não se desencadeia por força de regulamentação formal do Estado. Na visão de Sampaio (2000) é preciso, antes, que haja contrapartida dos atores envolvidos, dirigentes de IES, mantenedores, estudantes e professores, no ajuste de seus interesses em torno dos objetivos de regulação.

A noção de regulação concebida a partir do Estado regulador reflete, assim, um conjunto mais amplo de práticas sociais e meios de controle do que o comando governamental exercido por força da lei. Visto dessa maneira, o Estado regulador se origina de transformações nas práticas governamentais da sociedade e não de uma mudança provocada pelo Estado enquanto ator institucional (KING, 2006).

Em consequência, a regulação como responsabilidade do Estado tem se apresentado de forma precária e altamente dependente de um tipo sofisticado de engajamento dos entes regulados no processo de regulação. De acordo com King (2006), na atualidade, o Estado, suas leis e suas agências reguladoras passam a se apoiar cada vez mais em processos de auto-regulação.

REGULAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No campo do ensino superior, observa-se que o Estado vem enfrentando dificuldades crescentes para exercer o papel de controle estreito que desempenhava até pouco tempo. Essa dificuldade se apresenta ante o grau de complexidade dos desafios ao desenvolvimento do ensino superior, notadamente frente à expansão privada. Em conseqüência, as instituições privadas, por todo o mundo, se encontram sujeitas ao jogo do mercado.

A educação, por outro lado, tem forte relação com a formação da identidade nacional, bem como dos cidadãos, e representa estratégia fundamental para o desenvolvimento, não devendo, dessa forma, regular-se, apenas, a partir do mercado. Diante do que já foi explorado, é possível compreender que a articulação entre sociedade, mercado e Estado pode se constituir como alternativa para promover o equilíbrio entre interesses públicos e privados no campo da regulação do Ensino Superior.

Do ponto de vista teórico, Agasisti e Catalano (2006) identificam dois modelos ideais de gestão para os sistemas universitários: o modelo do mercado e o modelo centralista. No primeiro caso, as IES definem seus próprios preços e atuam sem intervenção pública. Esse modelo, na ausência de qualquer tipo de avaliação, sofre problemas relacionados à assimetria de informações.

Já no modelo centralista, o Estado financia e exerce o controle central do sistema de ensino superior. De acordo com Agasisti e Catalano (2006), a principal crítica em relação a esse modelo questiona a eficiência e habilidade do governo central em lidar com um sistema articulado e complexo como o de ensino superior. Na prática, todavia, o mais comum é a forma intermediaria entre esses dois modelos. Uma convivência entre regulação estatal e autonomia das instituições que qualifica o que diversos autores (AGASISTI; CATALANO, 2006; BARROSO, 2005; SOUZA; OLIVEIRA, 2003) denominam de quase-mercado – *quasi-market*.

A noção de quase-mercado, na visão de Souza e Oliveira (2003), diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, tanto do ponto de vista operativo quanto conceitual, podendo ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. De acordo com os autores, dentre as diversas medidas cabíveis nessa lógica, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de adequação ao campo educacional são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.

Um estudo comparativo sobre tendências das políticas educacionais no Canadá, EUA, França e Reino Unido, realizado por Lessard, Brassard e Lusingnan, exemplifica de forma bastante clara como o conceito de regulação tem sido aplicado no contexto do quase-mercado:

> O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. [...] Ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do 'mercado' educativo. (LESSARD; BRASSARD; LUSINGNAN, 2002 apud BARROSO, 2005, p. 732)

De outra parte, Sampaio (2000), com base em estudos desenvolvidos por Martin e Lapaert, ressalta algumas características principais que indicam tendências no que tange à coordenação dos sistemas de ensino superior da Europa Ocidental. Nas últimas décadas, verifica-se o compromisso dos diferentes governos em aperfeiçoar a interação com os grupos de interesses envolvidos no ensino superior, trazendo a participação social como valor indispensável para as políticas de regulação do ensino superior. De acordo com a autora, diversas medidas têm sido tomadas com intuito de promover maior participação desses grupos no processo de tomada de decisões relativas às políticas para o ensino superior.

A articulação entre Estado e sociedade, no que concerne à tomada de decisões relativas às políticas de ensino superior, pressupõe, portanto, a constituição de mecanismos institucionais que promovam a participação social. Tais mecanismos constituem campo privilegiado para ampla representação dos segmentos envolvidos na atividade educacional, de modo a proporcionar o debate eclético em torno do delineamento das políticas públicas.

Outra estratégia que vem ganhando espaço em diversos países europeus, de acordo com Sampaio (2000), é a auto-regulação combinada com o incentivo financeiro. A auto-regulação, nesse contexto, assenta-se fundamentalmente na criação de mecanismos de avaliação institucional cujos resultados introduzem, de forma indireta, a competição entre instituições e são utilizados para orientar a distribuição de recursos oficiais para ensino e pesquisa.

No conjunto, as estratégias que caracterizam a tendência de regulação dos sistemas de ensino superior na Europa, indicam a ampliação dos mecanismos de mercado aliados ao aumento da participação social na definição das políticas. Esse tipo de atuação converge para o delineamento do modelo de gestão e regulação que Barroso (2005) denomina de pós-burocrático. Um modelo que se organiza essencialmente em torno de dois referenciais: o Estado avaliador e o quase-mercado. A despeito do modelo do quase-mercado propor a modernização da administração educacional sem, pôr em xeque os valores de igualdade de oportunidades, observa-se, na prática, que as medidas tomadas privilegiam a introdução da lógica de mercado na prestação de serviços educacionais, o que claramente contraria esses valores.

REGULAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Quanto à participação mais direta nos processos de gestão de políticas públicas, a regulação vem se estabelecendo como um dos campos possíveis de atuação social. Em sua análise sobre o Estado regulador do ensino superior, King (2006) observa que uma forte tendência nas políticas de regulação do setor é o estabelecimento de reguladores intermediários, ou seja, grupos-chave que atuam na interface entre regulador e regulado. Essa tendência converge para um processo de distribuição da autoridade reguladora entre grupos qualificados da sociedade.

A perspectiva da regulação intermediada pela sociedade traz à tona a questão da participação, ensejando uma exploração mais detida deste conceito. No que tange a sua definição, Motta (1982), por exemplo, compreende que participação é um conceito ambíguo, que pode ter tantos significados quantos são os contextos em que se desenvolve. Isto significa que as formas de participação variam de acordo com as diferentes formações sociais, tradições, contextos históricos, tipos de instituições jurídico-institucionais, dentre outros aspectos.

O termo participação é utilizado de forma cotidiana para designar qualquer situação em que há o mínimo de interação, em muitos casos

indicando apenas a presença de um indivíduo em uma atividade de grupo. Pateman (1970), contudo, observa que na sociedade industrial o uso do termo participação aparece associado à alteração de uma estrutura ortodoxa de autoridade, em graus mais ou menos elevados. Nesse sentido, a participação relaciona-se ao envolvimento do indivíduo na tomada de decisões que dizem respeito ao seu trabalho ou à sua condição pessoal, de um modo geral.

Analisando o conceito de participação no campo administrativo, McGregor (1960 apud PATEMAN, 1970, p. 67) define como a capacidade de "criar oportunidades sob condições adequadas para que as pessoas influenciem decisões que as afetem". Trata-se, neste caso, da delegação de poderes que atribui ao subordinado maior controle e liberdade de escolha no que diz respeito a suas próprias responsabilidades.

A política é outro campo disciplinar em que o conceito de participação merece atenção especial. A teoria de Rosseau, por exemplo, se apoia fundamentalmente na participação de cada indivíduo nas decisões políticas. A participação é, para Rosseau, de acordo com Pateman (1970), muito mais do que um acessório de proteção para um conjunto de arranjos institucionais. Sua teoria considera também o efeito psicológico dos participantes, de modo a garantir a inter-relação entre o trabalho das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que nelas interagem.

Motta (1982), de forma sintética, considera que participação pode ser entendida, em linhas gerais, como o processo em que se estabelece um nível de aproximação do poder pela sociedade. Essa aproximação visa, sobretudo, promover a antecipação de conflitos e o equilíbrio de interesses – mercado, Estado e sociedade – inerentes ao jogo social, e pode se dar em diversos níveis.

No campo político, a participação pode assumir três formas ou níveis, de acordo com Bobbio, Mateucci e Pasquino (2002). Podemos designar a primeira de presença, uma forma superficial de participação que compreende comportamentos passivos em que o indivíduo não contribui pessoalmente, mas se expõe de forma voluntária a conteúdos de caráter

político. A segunda compreende o que o autor denomina ativação. Um tipo de atuação voltado para promover atividades com o intuito de difundir organizações ou ideais políticos.

A terceira, e mais significativa para o presente estudo, se refere à participação propriamente dita. Na visão de Bobbio, Mateucci e Pasquino (2002), o termo tomado em seu sentido estrito designa as situações em que os indivíduos atuam na tomada de decisão política. Em geral, esse tipo de participação se estabelece de forma indireta, podendo ensejar a atuação direta em contextos políticos específicos envolvendo um número restrito de pessoas.

Dois aspectos principais podem influenciar a participação: as estruturas ou ocasiões de participação política e a motivação para tomar parte nestas. Em ambos os casos, o contexto político-cultural é bastante significativo, sendo encontradas condições mais favoráveis à participação em sistemas democráticos de governo (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002).

AVALIAÇÃO, AÇÃO PARTICIPATIVA

É de suma importância, para compreender as transformações da educação superior nos últimos anos, considerar os processos adotados em torno da avaliação. As grandes mudanças promovidas no Estado, hoje, em geral, pautam-se na avaliação como agente propulsor de reformas. Na perspectiva de Sobrinho (2004), tanto a educação superior quanto a avaliação representam fenômenos sociais que cumprem determinados papéis e respondem às demandas que se impõem a partir das circunstâncias históricas.

A partir da visão de Sobrinho (2004), podemos perceber dois paradigmas ou enfoques principais em torno da avaliação: a epistemologia objetivista e a epistemologia subjetivista. O primeiro diz respeito à avaliação entendida como controle e tem como objetivo a verificação e a medida da conformidade. Trata-se, na visão do autor, de um paradigma con-

servador e voltado para o passado. O segundo aborda a avaliação como ação de atribuição de valor e produção de sentidos.

Observa-se na visão do autor que há uma convergência entre os paradigmas da avaliação e aqueles enfoques relacionados à regulação explorados até então. Em ambos os casos, verificam-se tendências reducionistas e voltadas para a adequação a critérios preestabelecidos em oposição a uma visão transformadora e de cunho participativo.

Com efeito, os instrumentos avaliativos que visam orientar objetivamente a opção do público baseiam-se fundamentalmente em critérios objetivos de comparação, enquadrando-se no campo da epistemologia objetivista. Já a perspectiva de promover melhoramentos no sujeito da avaliação reflete a tendência subjetivista. Quanto a esta última tendência, podemos entender melhor a sua expressão através da abordagem formativa de avaliação. De acordo com Bonniol e Vial (2001), essa abordagem caracteriza todo processo de regulação e todo dispositivo de avaliação que visa melhorar um funcionamento, mais do que medi-lo.

Evitemos, contudo, cair nos riscos do pensamento dicotômico. Bonniol e Vial (2001) chamam a atenção para o fato de que o diálogo entre as lógicas do balanço, na perspectiva da medição de resultados, e do acompanhamento não só é possível, como desejável na perspectiva formativa. Essa articulação pode se dar caso a avaliação viabilize o conjunto de procedimentos a serem realizados como referencial, bem como as propostas a serem viabilizadas como diferencial.

A avaliação formativa pode ser denominada também de avaliação-regulações, indicando que se busca, acima de tudo, promover a qualidade por meio da retomada de retroações ou regulação do sistema. Assim, uma das formas mais eficazes de regulação é a auto-regulação, pois coloca a responsabilidade pela melhoria da qualidade no próprio sujeito avaliado. De forma análoga, a auto-avaliação é a única avaliação que pode regular diretamente um processo de forma eficaz (BONNIOL; VIAL, 2001).

O objetivo da avaliação formativa, na perspectiva de Bonniol e Vial (2001), é de regulação, em oposição ao da avaliação somativa, que perse-

gue apenas o controle. Enquanto esta última busca medir critérios de qualidade, de modo a aferir uma grandeza de valor que determine a aderência a critérios pré-estabelecidos, a primeira volta-se para os procedimentos, para o processo de construção do referencial do sujeito avaliado, ensejando o seu desenvolvimento.

A REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Podemos dizer que até meados da década de 1990, o processo de expansão do sistema de ensino superior brasileiro se deu de forma permissiva e pouco articulada no que tange uma política de regulação propriamente dita. Até então, o Conselho Federal de Educação (CFE) atuava de modo a sinalizar o ritmo desejável de expansão com vistas a compensar a ausência de políticas para a área. Tal atuação alternava-se entre deliberações de caráter mais permissivo e outras de cunho mais restritivo no que diz respeito à abertura de estabelecimentos e cursos de ensino superior.

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), contudo, começa a se evidenciar o esboço de uma política de regulação para o ensino superior, expressa no esforço do governo em estabelecer um aparato normativo de regulação que visava se alinhar aos principais processos avaliativos. Dois movimentos principais indicam a linha de atuação que o governo buscava para a regulação.

De acordo com Sampaio (2000), o primeiro movimento se refere ao incentivo à participação da comunidade acadêmica como elemento de regulação do sistema, através do fortalecimento de sua representação em órgãos deliberativos como o Conselho Nacional de Educação (CNE). O segundo consiste no fomento aos mecanismos de regulação do mercado.

A partir de 2004, durante o governo Lula, o MEC imprime um processo de revisão das políticas de regulação do sistema de ensino superior, quando são incorporadas novas medidas, sem alterar a base de orientação estabelecida no governo anterior. As medidas adotadas pelo governo

destinam-se à ampliação do arcabouço legal voltado para a regulação do ensino superior, através da articulação entre instrumentos de planejamento, gestão e avaliação institucional. Com efeito, a principal medida adotada foi a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), a partir da Lei nº 10.861/04.

A Lei Sinaes acima referida estabelece como objetivo "assegurar a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" (art. 1º). Dentre as finalidades atribuídas ao Sinaes destacamos "a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta" (BRASIL, 2004). A partir das finalidades, fica clara a intenção do MEC em atribuir ao sistema de avaliação a responsabilidade sobre a regulação do sistema de ensino superior.

De acordo com o documento *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior* (BRASIL, 2004), que visa sistematizar a concepção, princípios e dimensões postulados pelo Sinaes, uma das características fundamentais do novo sistema de avaliação consiste na centralidade da avaliação institucional no processo avaliativo.

Em relação aos procedimentos para a avaliação institucional, dois aspectos são considerados principais, conforme define o §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861/04: a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*. A auto-avaliação consiste num "processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando promover a qualidade acadêmica" (BRASIL, 2004, p. 4). Já a avaliação externa in loco representa um processo documental e a verificação, *in loco*, das condições acadêmicas, realizada por especialistas selecionados.

Na promoção da avaliação deverão ser assegurados, conforme estipula o art. 2º da Lei nº 10.861/04, o caráter público dos procedimentos, dados e resultados, bem como a ampla participação, por meio de representações, de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil. O artigo dessa Lei denota a intenção do governo em estabelecer um sistema de avaliação que incorpore a participação social, constitu-

indo-se na base para a regulação. De outra parte, o documento *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior* afirma que "além da integração e articulação, é também central no Sinaes a participação", entendida como:

> [...] exigência ética que convoca a todos os membros da comunidade acadêmica de educação superior, das instâncias institucionais, de setores governamentais ou da sociedade a se envolverem nas ações avaliativas (BRASIL, 2004, p. 5).

A participação social pretendida pelo Sinaes assenta-se sobre uma estrutura composta pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão (art. 6º Lei nº 10.861/04), e por Comissões Próprias de Avaliação (CPA), responsáveis por desenvolver a auto-avaliação no âmbito de cada IES (art. 11 da Lei nº 10.861/04). Essa estrutura prevê, ainda, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como órgão responsável por realizar a avaliação externa das instituições, dos cursos e dos estudantes.

No que diz respeito à articulação das CPAs com o Conaes e sua participação no sistema de avaliação, o art. 11 da Lei nº 10.861/04 estabelece que cada IES deverá constituir sua comissão, responsável pela condução dos processos de auto-avaliação, cujos resultados deverão ser sistematizados e encaminhados à Conaes sob forma de relatório.

Quanto à composição das CPAs, as IES deverão assegurar a "participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada". O artigo da Lei visa estabelecer, ainda, certo equilíbrio na composição ao indicar que não devem ser privilegiados na comissão quaisquer dos segmentos com maioria absoluta (Lei nº 10.861, art. 11 inciso I). Verifica-se expressamente a intenção em tornar o processo de avaliação e regulação das instituições de ensino superior com algum nível de participação social.

É importante destacar no cenário do sistema de avaliação das IES o Decreto nº 5.773/06, à medida que este define as funções de regulação,

supervisão e avaliação de IES. Quanto à articulação entre regulação e avaliação, o referido decreto estabelece em seu § 3º do art 1º que:

> A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES constituirá **referencial básico** para os **processos de regulação** e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2006, grifo nosso).

O processo de regulação, conforme estipula o artigo 10 do decreto acima referido, se dará por meio de atos autorizativos, compreendidos pelo credenciamento e recredenciamento de IES, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Nesse sentido, os referidos atos deverão ter deferimento condicionado à demonstração do funcionamento regular da instituição com base na avaliação do Sinaes. Ficam, ainda, condicionados os pedidos de renovação de reconhecimento de curso à conclusão de cada ciclo avaliativo do Sinaes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do aparato jurídico-normativo relativo a avaliação e regulação do ensino superior brasileiro, observa-se que há uma coerência entre o modelo adotado no Brasil e o que preconiza a literatura mais atual sobre o tema. Do ponto de vista formal, portanto, isso significa dizer que a política estabelecida nas últimas duas décadas reflete duas tendências principais: (i) a participação como princípio da ação avaliativa/regulatória; (ii) e a utilização de mecanismos de mercado e a competição como elementos importantes do processo de regulação.

A própria concepção do Sinaes reflete essas tendências, na medida em que a proposta foi amadurecida a partir da discussão entre pares da academia integrantes da Conaes, que posteriormente veio assumir a coordenação do sistema de avaliação.

Por outro lado, a maneira como o procedimento formal se estabelece na prática pode gerar uma série de questões embaraçosas. Especialmente se levarmos em conta características histórico-culturais de nosso país. No que tange a política de ensino superior, em particular, o histórico brasileiro sugere como referência um sistema movido essencialmente por interesses empresariais com pouca abertura para a efetiva participação social.

Essa herança pode indicar uma barreira para que a participação social indicada de forma normativa se efetive, especialmente num contexto onde a expansão de instituições de ensino privadas, lastreadas por grandes grupos econômicos, vem se consolidando de forma crescente. A conciliação de interesses públicos e privados num contexto dessa natureza, por certo incorre em uma situação de grande complexidade.

O atual quadro da política de ensino superior, portanto, enseja uma série de questões que podem ser exploradas a partir do aprofundamento de temas relacionados, tais como: a participação social no processo de regulação do ensino superior, o financiamento da educação e sua relação com a regulação, a promoção da equidade e acesso ao ensino superior no contexto do quase-mercado, dentre outros.

Por fim, destacamos a relevância deste estudo no momento em que o tema da regulação ganha contornos de maior importância. Assim, este texto tem por objetivo contribuir para o enriquecimento da literatura sobre o assunto, bem como servir de subsídio para os atores envolvidos com a temática.

REFERÊNCIAS

AGASIST, T.; CATALANO, G. Governance models of university systems: towards a quasi-markets? Tendencies and perspectives: a european comparison. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 28, n. 3, p. 245-265, 2006.

BIRD. **La enseñanza superior**: Las Lecciones Derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa & Ui&dCE, 2006. (Colecção Ciências da Educação).

______. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Número especial.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**: L-Z. 12 ed. Brasília: Editora da UNB, 2002. (v. 2)

BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e resultados, 1995-2002**: ensino superior maior e melhor. Brasília, 2002.

______. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773compilado.htm>. Acesso em: 13 jan. 2009.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004.

KING, R. **Analyzing the higher education regulatory state**. London: Centre for the Analysis of Risk and Regulation, London School of Economics, 2006.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARQUES, H. N. **Privatização e qualidade dos serviços públicos de infraestrutura**: controle social e participação do consumidor. Rio de Janeiro: IPEA, 1998.

MAY, P. J. Regulatory regimes and accountability. **Regulation and governance**, n.1, p. 8-26, 2007.

MOTTA, F. C. P. **Participação e co-gestão**: novas formas de administração. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 1996.

PATEMAN, C. **Participation and democratic theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado**: na lei de diretrizes e bases (lei 9.394/96). São Paulo: Edusp; Fapesp, 2000.

SAMPAIO, H. M. S. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesb, 2000.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, 2005.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004. Número especial.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas v. 24, n. 84. 2003.

YOLTON, J. W. **Dicionário Locke**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade

Sandra Regina Soares

INTRODUÇÃO

Na década de 1990 a educação superior, no mundo, passou por um significante processo de expansão quantitativa. Conforme a Unesco (1999), comparando-se a matrícula de 1960 (28 milhões) com a de 1991 (65 milhões), houve um crescimento da ordem de 13 milhões de estudantes nesse nível de ensino em âmbito mundial. Na época da publicação desses dados, as projeções da Unesco apontavam para o ano de 2000 a existência de 79 milhões de estudantes e 97 milhões para 2015.

A Unesco explica tal fenômeno pela ampliação e melhoria do atendimento da educação de primeiro e segundo graus, que determinaram um aumento do contingente de jovens em condição de ingressar no ensino superior; pelo crescimento econômico e a consequente demanda de melhor formação da mão-de-obra, mediante, inclusive, a formação em nível superior; e pelos processos de independência e de democratização de diversos países que passaram a investir na educação superior como fator de desenvolvimento cultural, social e político.

Apesar da existência inequívoca desses fatores, a expansão do ensino superior tem, seguramente, relação direta com a globalização do ideário neoliberal e sua expressão nas políticas nacionais, entre elas, a redução dos aportes financeiros do Estado para a educação superior pública. Ao lado dessa medida de forte impacto na qualidade da educação e nas condições de trabalho e de salário dos professores universitários, foi desenvolvida uma campanha de desqualificação da universidade pública, que encontrou eco na crítica, há muito expressa pelos setores populares, de seu caráter elitista. A ideia que se pretendia transformar em verdade ab-

soluta é que a universidade pública "é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário" (SANTOS, 2005, p. 16), ou seja, na abertura do ensino superior para o capital e sua transformação em mercado competitivo. Essa compreensão fica evidente na formulação do BIRD (1994, p. 31), quando afirma que "a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adeqüem às necessidades do mercado de trabalho." A saída neoliberal para a crise da universidade pública passa, portanto, pela aplicação da velha lógica capitalista da regulação da qualidade pela via da concorrência, mas, também, pela busca de recursos privados para sua manutenção: "A experiência demonstra que se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituções estatais" (BIRD, 1994, p. 69).

Com efeito, a expansão da educação superior vem se processando, principalmente, por meio de instituições privadas e, conforme a própria Unesco (1999, p. 32), tem se concentrado em cursos que exigem menores investimentos em equipamento, pessoal e funcionamento, e possibilitado o acesso a esse nível de ensino "de categorias menos representativas, como mulheres, minoria étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais."

No Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005), disponibilizados na Sinopse 1995-2004, o número de instituições de ensino superior públicas passou de 210 para 224, enquanto o número das instituições privadas passou de 684 para 1.789. Em percentual, o aumento das públicas foi de 6,6% e das particulares 161,6%. Dados da mesma fonte indicam que, nas instituições públicas, nesse período, as matrículas saíram de 700.540 para 1.178.328 e, nas instituições privadas, passaram de 1.059.163 para 2.985.405. Em percentual, o crescimento das matrículas foi, respectivamente, de 68,2% e 181,9%. Em conseqüência, o número

de professores do ensino superior, no País, passou de 155.780 em 1994, para 293.242, em 2004.

A expansão e a diversificação do ensino superior suscitaram o aumento dos questionamentos, em relação às práticas docentes e à sua formação. Diversos estudos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ROSA, 2003) evidenciam que muitos docentes, de universidades ou de outras instituições de ensino superior, são profissionais especialistas em seu ramo de conhecimento, mas não apresentam uma formação para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Chamlian (2003), o ensino e a formação profissional de boa qualidade nem sempre se concretizam. Esses professores podem ter sucesso profissional enquanto médicos, engenheiros, enfermeiros, arquitetos, químicos, contabilistas, biólogos, dentre outras profissões e, na sala de aula da universidade, reproduzir atitudes, procedimentos e conhecimentos que lhes foram transmitidos ao longo de sua vida estudantil, garantindo, pela sua prática, uma transmissão de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto (ASSIS, 2001; CORTESÃO, 2000). Assim, verifica-se a repetição do modelo pedagógico tradicional (intelectualista) traduzido pela "aula magistral" e pelas mesmas formas de controle e de avaliação (CHAMLIAN, 2003; GRÍGOLI, 1990).

Ademais, na atualidade, muitos desafios intimidam o docente do ensino superior entre os quais se pode destacar: a revolução dos meios de comunicação e informação, que possibilita o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica pela internet, coloca em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido pelo professor universitário e os métodos tradicionais de ensino; a resistência, por parte dos estudantes, à reflexão, ao aprofundamento, ao resgate da história para compreensão e crítica dos fenômenos atuais, reforçada pela sociedade de consumo, competitiva, imediatista, na qual tudo é rapidamente descartável, só o que é novo tem valor; a ausência de competências básicas por parte de um grande contingente de estudantes, a exemplo da leitura e interpretação de textos, indispensáveis para a sua formação em nível superior e a inexistência de medidas institucionais capazes de contribuir para a superação das ca-

rências desses estudantes, que em grande parte vêm de escolas públicas. Em face a esses desafios, é grande a perplexidade e o sentimento de "solidão pedagógica" do professor do ensino superior (ISAIA, 2003, p. 373).

Chama a atenção a inexistência de uma formação do professor universitário que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. Com efeito, como afirma Benedito (1995 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36) "o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros.'" Nessa construção, contribuem, ainda, "sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos" (BENEDITO, 1995 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36)).

A Lei n. 9.394, LDB/96, não se refere à formação do professor do magistério superior, em contrapartida, propõe a sua "preparação" que, conforme reza o artigo 66 dessa lei, "far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado." Essa preparação, entretanto, não é obrigatória, na medida em que, no artigo 52, inciso II, se estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. As instituições tiveram um prazo de oito anos, a partir da regulamentação da legislação, para cumprirem esse mínimo estabelecido, sob pena de perderem as prerrogativas da sua condição de universidade.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tornaram-se, desde então, a principal base de formação dos docentes do ensino superior, apesar de seus currículos enfatizarem a formação do pesquisador em detrimento da formação para a intervenção educativa (RAMALHO, 2007). Reconhecer isso não significa assumir que nosso País não necessita do avanço da pesquisa e que essa formação não resulte em contribuição positiva na prática de ensino desses professores, significa, em contrapartida, evidenciar a desvalorização da atividade docente e o vazio em relação à formação pedagógica do professor do ensino superior (CHAMLIAN, 2003; GRÍGOLI,

1990). Grande parte desses cursos não contempla conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciências, em outras palavras, aos saberes pedagógicos que configurariam a identidade do professor desse nível de ensino. Provavelmente preocupada com essa situação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência para seus bolsistas de mestrado e de doutorado. Embora importante, trata-se de uma medida insuficiente para alterar o quadro atual e apontar uma nova perspectiva para a formação dos professores em foco.

No que tange às pesquisas no interior dos programas de pós-graduação em educação, raras são as que têm como objeto de estudo a formação do professor do ensino superior. Segundo André (1999), em seu estudo relativo ao estado da arte sobre a formação de professores, existe uma significativa produção relacionada ao professor das séries iniciais do ensino fundamental e um vazio, quase total, quanto à formação do professor para o ensino superior, bem como, para a educação de jovens e adultos, do ensino técnico e rural e para atuar nos movimentos populares.

Os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira, por sua vez, parecem reforçar a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestimar a docência. Esses processos contemplam, como indicadores da qualidade do trabalho docente, a investigação e a docência, sendo o primeiro reconhecido como de alto prestígio, enquanto o segundo tem baixa valoração acadêmica e social. O componente da investigação fortalece a concepção que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. É por essa razão que "tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*" (CUNHA, 2001, p. 79). Pós-graduação organizada visando a especialização em determinado recorte do conhecimento e a capacitação para a pesquisa.

O componente da docência, por sua vez, parece expressar a visão tradicional do professor, isto é, o responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado. Assim sendo, ensinar pressupõe o domínio, apenas, dos conteúdos a serem transmitidos de forma magistral e, portanto, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente então encarado como um depositário do saber, cuja palavra estaria legitimada *a priori*. Tal concepção de ensino valoriza, principalmente, a variedade e a quantidade de noções, conceitos, informações, organizados de acordo com uma lógica sequencial, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e com o processo de construção do conhecimento que lhes é próprio. Concebido como puro reflexo dos objetos, poderia o conhecimento ser aprendido sem a mediação dos sujeitos que ensinam e aprendem. Em consonância com essa perspectiva, o investimento do professor na sua prática docente, na realização de iniciativas inovadoras no ensino com vistas a melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, a capacitação continuada da sua prática docente não são estimulados, pontuados e assumidos financeiramente pelas universidades, como acontece com a formação para a pesquisa. Dentre os reflexos do desprestígio da docência, inclui-se a atitude de resistência a ensinar na graduação por parte de muitos doutores e a ausência de espaço, em grande parte dos periódicos nacionais, para as produções bibliográficas que não sejam concernentes à pesquisa científica.

Não tem como se negar a importância do campo de estudo e pesquisa da pedagogia universitária que, mediante a ampliação de sua consistência teórica e da afirmação do seu sentido social e prático, poderá contribuir para sensibilizar os órgãos governamentais. Imprescindível que ocorra a elaboração de políticas que garantam a profissionalização, ou seja, a regulamentação, formação específica, revisão das formas de recrutamento e progressão na carreira, que ressaltem a importância dos saberes da docência, incentivem a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e contribuam para a valorização da docência do ensino superior no cenário acadêmico.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO CIENTÍFICO

Desde a década de 1980, vem crescendo, no cenário internacional, o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no ensino superior. Diversas redes de pesquisadores foram criadas com essa finalidade, a exemplo da Association Internacionale de Pédagogie Universitaire (AIPU), que envolve países da África, das Américas e da Europa, realiza colóquios anuais, entre outros eventos, e produz a conceituada revista *RES ACADEMICA*. Na América Latina, tem-se, entre outras, a Rede Academica do Uruguai (RAU), e a Red de Investigadores sobre la Educación Superior do México (RISEU).

No Brasil, ao longo da história do ensino superior, diversas iniciativas de grupos de professores, de instituições do ensino superior e mesmo do Ministério da Educação (MEC) visando à capacitação do professor universitário foram assumidas, nem sempre institucionalizadas, portanto, na dependência da sensibilidade dos dirigentes e, em grande parte, centradas numa lógica tecnicista. Apesar das fragilidades, essa trajetória contribuiu para a constituição do campo de estudo e pesquisa, que veio a ser denominado de pedagogia universitária. No período mais recente, eventos científicos diversos realizados sobre essa temática, como: I Simpósio de Educação Superior, na ULBRA (Canoas, RS, em 1999); o I Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores, promovido pelo Centro de Educação e PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – RS, em 2000 e o II Simpósio de Educação Superior (UNISINOS, 2001) congregando representantes de diversas regiões do País, deram origem à Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES). Dentre os objetivos da RIES, incluem-se: fortalecer projetos e metas comuns, resgatando, partilhando e divulgando experiências significativas na educação superior e promover a interação entre os professores-investigadores, em um contexto colaborativo. No mês de abril de 2008, no I Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior, realizado no Ceará, foi criada a Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro Oeste de Docência na Educação

Superior (RIDES), cujos principais objetivos são: contribuir, com estudos e resultados de pesquisas realizadas, para a formulação e implementação de políticas públicas, diretrizes e ações voltadas para a formação docente para a educação superior, em articulação e parceria com outras redes e fóruns, em âmbito nacional e internacional, com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil e promover publicações, resultados dos estudos e pesquisas dos membros participantes da RIDES e/ou de outros pesquisadores.

O QUE SIGNIFICA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA?

A expressão é definida por Cunha na Enciclopédia de Pedagogia Universitária como:

> um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli, (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2004, p. 321).

Enquanto campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional,

mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência. Visando afirmar essa especificidade, diversos autores, entre os quais Knowles (1984 apud GARCIA, 1999) e outros referidos por Masetto (1991), vêm enfatizando que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário, isso equivale dizer que eles precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, necessitam entender a lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada. Pois, como explica Knowles (1984 apud GARCIA, 1999), a evolução do auto-conceito do adulto é marcada pela passagem da dependência para a autonomia; possui experiências variadas que funcionam como recursos fundamentais no processo de aprendizagem; sua disposição para aprender tem íntima relação com a evolução das tarefas no sentido da maior explicitação do seu papel social; o interesse na aprendizagem é maior nas situações que envolvem problemas e aplicabilidade imediata dos conteúdos; e a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos.

SABERES E PRÁTICAS CONCERNENTES À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Reconhecer a especificidade da pedagogia universitária e da docência do ensino superior implica compreender a necessidade de saberes próprios a essa profissão, pois, de acordo com Tardif (2002), a existência dos professores, enquanto grupo social e categoria profissional, vai depender de sua capacidade de dominar e mobilizar um conjunto de saberes integrando-os à sua prática. O termo saberes designa "os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade" (TARDIF, 2002, p. 199). Para o autor, a racionalidade se evidencia quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação, por meio de razões,

procedimentos ou discursos. As justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Reconhece-se, assim, que os saberes dos professores, acionados no cotidiano da sala de aula a fim de realizar suas tarefas e atingir seus objetivos de ensino, são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens.

Esses saberes podem ser categorizados, conforme Tardif (2002), como: da formação profissional; disciplinares; curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são próprios da ciência da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos aos professores pelas instituições no decorrer de sua formação. Os saberes disciplinares são os que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais, correspondem aos diversos campos do conhecimento e são definidos pela instituição de ensino superior. Os saberes curriculares são os saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sob a forma de programas escolares. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos por cada professor em suas funções e na prática de sua profissão.

Reconhecer a especificidade da pedagogia universitária e da docência do ensino superior pressupõe, ainda, considerar um conjunto de práticas e atitudes fundamentais para a intervenção formativa do profissional autônomo e cidadão protagonista, dentre as quais destaco as que seguem. A escuta atenta e compreensiva, facilitando a criação de um contexto emocional favorável à explicitação do ponto de vista dos estudantes e ao fortalecimento de sua auto-estima. A confrontação de ideias, não para afirmar verdades dogmáticas nem o saber e o "poder" do professor, mas para possibilitar, ao estudante, experimentar o "desequilíbrio cognitivo", proposto por Piaget (1983), capaz de provocá-lo a refletir, fazer descobertas, desenvolver sua capacidade de interpretar, raciocinar e rever ou reafirmar sua ideia de forma fundamentada. A abertura e flexibilidade para admitir os argumentos pertinentes dos estudantes, se constituindo em exemplo de exercício do diálogo saudável, ético, construtivo e livre das amarras das hierarquias, como insistentemente defendeu Freire (1998).

A coragem de assumir, preferencialmente, a dúvida, a incerteza, a reflexão da prática à luz das teorias, ao invés do "porto seguro" do conteúdo livresco e do discurso previamente estabelecido, e, portanto, adotar a investigação como princípio educativo. A sensibilidade de transpor os papeis instituídos e estereotipados de estudante e professor, facilitando a relação entre as pessoas que desempenham esses ditos papeis, contemplando suas histórias de vida, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem sem, contudo, desistir de estimular e apoiar os estudantes na busca da superação de seus limites, em grande parte, socialmente construídos. A disposição de apreender a complexidade do grupo da sala de aula e de assumir "el rol de facilitador y elucidador de problemas técnicos ou afectivos en el grupo" (FILLOUX, 1970 apud SOUTO de ASCH, 2007, p. 62), em outros termos, o papel de mediador da comunicação, a partir do entendimento que o clima grupal pode ser um potente facilitador ou um forte obstáculo à aprendizagem na sala de aula da universidade.

O desenvolvimento desses saberes e atitudes é um processo complexo que acredito exigir uma formação "inicial", mas atravessa toda a trajetória profissional dos professores. Esses saberes e atitudes não são adquiridos em "capacitações" e "treinamentos" baseados na racionalidade técnica e pautados no "dever ser". Resultam da articulação de condições: objetivas e subjetivas; institucionais e pessoais; políticas, culturais, cognitivas e emocionais. A partir desses pressupostos, fica evidente que os professores são os principais artífices dessa construção pessoal, cujo veio condutor é a investigação, a reflexão e a produção de conhecimento sobre: suas próprias concepções epistemológicas; concepção de mundo; a concepção de ser humano e de profissional que deseja contribuir para formar; seu papel social no contexto micro, da sala de aula e de cada campo científico, e macro, da cultura da instituição onde atuam e da sociedade; seus próprios saberes e os contextos históricos em que foram constituídos. Essas reflexões e produções que acabam de ser postas em destaque são fundamentais seja para a formação continuada do professor universitário, seja para o aprofundamento e consolidação desse campo de estudo.

Embora a profissionalidade do docente do ensino superior em geral inclua saberes e atitudes fundantes, cada área de formação profissional tem especificidades que precisam ser investigadas, aprofundadas, desenvolvidas com vistas à produção de conhecimentos e ao delineamento de formas próprias de ensinar e facilitar aprendizagens. Isso implica que não existe uma única pedagogia universitária e, sim, várias, embora todas se situem em um mesmo campo científico, o campo da pedagogia universitária.

VERTENTES DE INVESTIGAÇÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A pedagogia universitária, apesar de sua grande preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, com a formação do docente do ensino superior capaz de contribuir para a formação da autonomia e do compromisso social e político do profissional e do cidadão, enquanto campo de conhecimento interdisciplinar e complexo, não se restringe à formação docente. Os estudos desenvolvidos nesse campo podem ser situados nas vertentes sistematizadas por Leite (2003, p. 196-197): docente como intelectual público, conhecimento social, inovação pedagógica, avaliação institucional e sala de aula universitária.

A primeira vertente compreende o professor como protagonista do processo pedagógico e formativo, cujo trabalho tem como foco as questões sociais, políticas e éticas na perspectiva da emancipação humana. A vertente do conhecimento social, entendido como a síntese entre práticas e saberes científicos da academia, contempla os saberes do cotidiano dos atores envolvidos no processo de formação na universidade, nos diferentes campos, buscando fazer, no dizer dessa autora, "aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento 'vivo' (das pessoas) e conhecimento 'morto' (dos livros), resgatando o humano da relação educativa" (LEITE, 2003, p. 196-197). A vertente inovação pedagógica, entendida como o conjunto de iniciativas de ensino e pesquisa que revelam ruptura em relação ao paradigma de ciência positivista, envolve estu-

dos que visam analisar o caráter dessas ações e compreender os contextos que facilitam ou dificultam a sua emergência e consolidação. A vertente avaliação institucional pretende compreender o contexto institucional universitário que, naturalmente, interfere no trabalho docente, na perspectiva de identificar e repensar seus pontos fortes e fracos. Finalmente, a vertente sala de aula universitária, na ótica de Leite (2003, p. 197) busca compreender esse espaço, no contexto das novas tecnologias, tendo em vista a constituição "de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não-presenciais, visíveis e não-visíveis (em termos bersteinianos)", integrando o universal e o singular, o subjetivo e o objetivo, aspectos que caracterizam a relação estudante-docente, "ampliando as densidades democráticas dos processos de interação" (LEITE, 2003, p. 197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sugerido no título deste texto, a pedagogia universitária é um campo complexo de **prática** educativa, portanto, social e política, de **formação** do docente que atua no ensino superior e de **pesquisa** nas suas diversas vertentes. Sob esses três aspectos, esse campo está em processo de afirmação, processo que passa pelo enfrentamento de obstáculos de diferentes ordens: política, institucional, epistemológica, ideológica, cultural e psicológica, sinalizados ao longo da explanação. Cabe, entretanto, acrescentar que sua legitimação pressupõe a superação da ideia historicamente aceita de que bons profissionais nas suas respectivas áreas de atuação, necessariamente, são bons professores universitários, ideia que orientou o recrutamento dos docentes universitários. Em contrapartida, exige o aprofundamento da concepção de docência como uma atividade complexa, cuja essência é o ensino e que requer múltiplas condições e saberes para seu exercício.

A legitimação da pedagogia universitária, na perspectiva da prática, da formação e da pesquisa, requer, ainda, a ampliação da reflexão e da

crítica sobre a epistemologia positivista, predominante na universidade, que defende a neutralidade do cientista expressa na distinção entre sujeito e objeto, se apoia na "racionalidade técnica" e nega o conhecimento do senso comum, características que, na prática educativa, se traduzem no distanciamento professor-estudante, na ênfase aos conteúdos "objetivos" e na resistência a engajar os sujeitos concretos e a refletir sobre as questões subjetivas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Uma epistemologia que tem como pressupostos as ideias de ordem e estabilidade do mundo, ideias que se expressam, nas práticas educativas, no temor ao "caos" e à perda da autoridade do professor, que podem advir de uma ampla participação dos estudantes. Uma epistemologia que, conforme Santos (2007, p. 17), "Não se questiona no ato de questionar nem aplica a si própria o grau de exigência com que critica".

A despeito dos muitos desafios, o contexto é amplamente favorável para o fortalecimento do campo da pedagogia universitária. Concorre, significativamente, nessa direção, entre outros fatores, a inquietação, a motivação e o desejo de sair da solidão pedagógica na qual se encontram os docentes universitários e de encontrar interlocutores para discutir questões cruciais do exercício da docência, a exemplo da questão da avaliação. Isso é possível de perceber na análise preliminar dos depoimentos de professores do ensino superior, egressos de programas de Pós-Graduação em Educação, oriundos de diversas áreas, que, de boa vontade, aceitaram participar da pesquisa O espaço de formação da docência universitária no Programa de Pós-graduação em Educação de duas universidades públicas da Bahia, que se insere numa pesquisa mais ampla de caráter interinstitucional, em cuja parceria estão envolvidas duas universidades do Estado da Bahia, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a Universidade Federal de Pelotas, estas últimas, no Rio Grande do Sul. Quando se referem às motivações que os conduziram a realizar seus estudos de pós-graduação *strictu sensu* em educação e não nas suas respectivas áreas, registram, entre outros aspectos: "necessidade de melhor formação na área do ensino superior"; "desejo de me tornar uma profissional melhor, sendo capaz de compreender a complexidade dos processos formativos,

principalmente, estar ciente da importância do professor nesse processo que possibilita a constituição de sujeitos e a construção da história de cada um". Essas são motivações animadoras!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores**. Brasília: INEP; ANPED, 1999. (Série Estado do Conhecimento).

ASSIS, M. A. de L. G. F. de. **Formação pedagógica numa instituição de ensino superior**: impasses e desafios. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Governador Valadares.

BIRD. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. (El Desarrollo en la práctica). Washington, 1994.

INEP. **Censo da Educação Superior 2004**: resumo técnico. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2009.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Porto: Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

______. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: **s**aberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GRÍGOLI, J. A. G. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos**: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. 1990. 251 f. Tese (Doutorado

em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ISAIA, S. Verbete solidão pedagógica. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

LEITE, D. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

MASETTO, M. T. **Em sala de aula de 3º grau ainda se aprende**. 1991. 127 f. Tese (Livre docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, J. **A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da Filosofia. Problemas de psicologia genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (v. 1)

RAMALHO, B. L. **A profissionalização e a identidade do professor universitário: p**erspectivas e desafios. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE NORDESTE, 18., 2007, Maceió. Anais... Maceió: UFAL, 2007.

ROSA, A. M. de O. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. **CRC Bahia**: Revista de Contabilidade. v. 1, n.1, p. 19-23, jan./abr., 2003.

SANTOS, B. de S. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

______. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUTO de ASCH, M. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Mino y Dávila editores, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Tradução e revisão de Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

FLEXIBILIDADE COGNITIVA NAS VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Casebook para a formação de professores

Teresa Pessoa

Fernanda Nogueira

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade actual caracterizada pela complexidade tem sentido ou justifica-se a ênfase no desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva em formação de professores.

A complexidade, inerente às práticas educativas, implica um trabalho essencialmente formativo e não tanto instrutivo pese embora a pertinência dos dois aspectos no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

De facto as situações reais de ensino são por natureza confusas e indeterminadas onde os próprios problemas não se apresentam como tal mas, antes, serão os próprios professores que, como refere Schön (1987, p. 4), terão de *construct it*. Neste processo de construção dos problemas e da sua resolução está implícito, não só, simplesmente, o domínio de determinados conhecimentos teóricos mas o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987) e, de forma mais abrangente, estará implícito o que Schön designou de conhecimento na acção. Este tipo de conhecimento ou sabedoria "implícito nas estórias que os práticos contam acerca das suas experiências" (FORSYTHE et al., 1998, p. 3, tradução nossa) habitualmente não é ensinado e é com dificuldade percebido, até porque a maioria dos futuros professores ou professores em formação "têm uma visão do conhecimento e da aprendizagem que implica a adopção de factos inertes" (WILSON, 1992, p. 80, tradução nossa).

Na formação de professores, não se pretende então simplesmente a memorização de conceitos e procedimentos pedagógicos, frequentemente não situados, muito ao encontro de uma imagem do professor como técnico mas, sobretudo, a criação de condições e situações para que estes

profissionais aprendam numa perspectiva construtivista. Aprender a pensar, isto é, a analisar e reflectir sobre as situações de ensino-aprendizagem e a investir, também, de modo activo e flexível na construção do conhecimento pedagógico será então a preocupação fundamental no desenvolvimento profissional do professor.

Formar professores é, assim, promover uma forma de pensamento mais próximo do utilizado pelos bons profissionais.

Aprender a pensar como professor, domínio tão complexo e pouco-estruturado, exige formas de ensino-aprendizagem que são muitas vezes a antítese das utilizadas em domínios mais simples (SPIRO et al., 1988), nomeadamente a contextualização das aprendizagens, múltiplas representações dos conhecimentos e apresentação da informação de forma não-linear, numa estrutura já não hierárquica mas em rede.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) de Rand Spiro vai, assim, ao encontro destas preocupações.

A FLEXIBILIDADE COGNITIVA NAS VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) é uma teoria do ensino e da aprendizagem que pretende dar resposta às dificuldades na construção de conhecimentos avançados em domínios pouco-estruturados e complexos (SPIRO et al., 1988; SPIRO et al., 1989; SPIRO; JEHNG, 1990; SPIRO et al., 1991a; SPIRO et al., 1991b) como é a preparação para a docência.

A compreensão da TFC assentará, no contexto deste nosso trabalho, em torno da explicitação de: a) características conceptuais do domínio de conhecimentos, b) fases de aprendizagem; c) aprender em domínios complexos e d) ensinar em domínios complexos.

a) As características conceptuais dos domínios de conhecimentos ou áreas de conteúdos podem distinguir-se relativamente à sua estruturação e à sua complexidade (SPIRO et al., 1987; JACOBSON; SPIRO, 1994).

Domínios de conhecimentos bem estruturados (*well-structured*), como é o caso da matemática, são caracterizados por uma estrutura regular que permite a identificação de regras gerais, relações conceptuais hierárquicas e a utilização de modelos que se ajustam à maioria dos casos de situações reais (SPIRO et al., 1987; JACOBSON; SPIRO, 1994). Nos domínios pouco-estruturados (*ill-structured*), a compreensão literária e a docência, Spiro e colaboradores (1987) identificaram cinco características que os definem, nomeadamente: a inexistência de regras gerais aplicáveis a todos os casos; relações hierárquicas específicas de cada caso; a utilização de modelos induz em erros; a significação dos conceitos depende dos contextos e, finalmente, as particularidades de cada caso é realçada pela interacção entre diversos conceitos. A complexidade dos domínios reside na ausência de uniformidade ou linearidade na compreensão de uma situação ou conceito. A estruturação e a complexidade são, no entanto, características do domínio dos conhecimentos habitualmente correlacionadas.

b) As diversas situações de aprendizagem diferenciam-se também em função da fase em que os alunos se encontram relativamente ao domínio de conhecimentos. São três, então, as fases de aprendizagem concebidas por Spiro e colaboradores (1988): a fase introdutória ou de iniciação, a fase ou nível avançado e a fase de especialização ou a mestria relativa a um determinado domínio de conhecimentos. À medida que nos movemos de uma fase inicial e introdutória, numa dada área de conteúdos, para fases de aquisição de conhecimento mais avançado ou aprofundado, acontece que não só o conteúdo conceptual tende a tornar-se mais complexo e a base da sua aplicação menos estruturada, como os objectivos de aprendizagem e os critérios pelos quais a aprendizagem é avaliada mudam (SPIRO; JEHNG, 1990; JACOBSON; SPIRO, 1994).

A fase de aquisição de conhecimentos avançados (*advanced knowledge acquisition*), sobre a qual incide a TFC, refere-se a uma fase intermédia de aprendizagem onde se privilegia a capacidade de utilização de conhecimentos em situações o mais diversas possíveis, onde muitos conceitos são relevantes e os padrões de utilização dos conceitos pelos diferentes casos e situações é diverso (SPIRO et al., 1991a, 1991b).

Os objectivos da aprendizagem mais avançada deixam de ser, então, a familiaridade com os conceitos, para passarem a ser o domínio de aspectos importantes de complexidade ao mesmo tempo que se pretende que os conhecimentos aprendidos sejam utilizados de várias maneiras e, assim, possam ser também utilizados em novos contextos ou em diversas e diferentes situações, em detrimento da imitação de regras ou reprodução de conhecimentos (FELTOVICH et al., 1989; JACOBSON; SPIRO, 1991; JACOBSON; SPIRO, 1993; SPIRO; JEHNG, 1990; SPIRO et al., 1989; SPIRO et al., 1991a). Pretende-se, então, que os alunos adquiram uma compreensão aprofundada das matérias, pensem sobre elas e, sobretudo, sejam capazes de a utilizar de forma flexível em diversos contextos (SPIRO et al., 1988).

Apesar da distinção defendida por Spiro entre as diferentes fases ou etapas de aprendizagem, elas não acontecem de forma independente uma das outras ou não serão mutuamente exclusivas. De facto, partindo da ideia de que o que hoje é aprendido irá, com certeza, influenciar o tipo e o nível de compreensão dos conceitos ou situações que acontecerá mais tarde, defende-se antes uma dependência entre as diversas etapas de aprendizagem.

c) Aprender em domínios complexos e pouco-estruturados, requer novas formas de conceber o processo ensino-aprendizagem (FELTOVICH et al., 1989; JACOBSON; SPIRO, 1991, 1993, 1994; SPIRO et al., 1988; SPIRO et al., 1989; SPIRO; JEHNG, 1990; SPIRO et al., 1991a; SPIRO et al., 1991b).

Uma aprendizagem que tenha por objectivos o domínio da complexidade e a utilização do conhecimento em situações novas e diferentes não pode ser, como acontecia numa fase inicial, compartimentada, linear, hierárquica e dependente de uma única perspectiva (SPIRO; JEHNG, 1990). Esta aprendizagem requer *múltiplas representações* - múltiplas explicações, múltiplas analogias, múltiplas dimensões de análise (SPIRO et al., 1987; SPIRO; JEHNG, 1990). Assim, é necessário que o formando aprenda *revisitando* o mesmo conteúdo numa variedade de contextos diferentes, em que cada visita deverá trazer aspectos adicionais à complexidade do conteúdo o que faltaria numa passagem simples de cobertura

linear (SPIRO; JEHNG, 1990). Aprende-se, então, cruzando paisagens conceptuais ou fazendo-se múltiplas travessias dos conceitos em contextos diversos, onde os conceitos são mostrados como altamente interrelacionados e contextualizados. Aprende-se, assim, por explorações conduzidas de forma flexível e multidimensional.

A aprendizagem com estas características, por explorações conduzidas de forma não linear e multidimensional, produz flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade para utilizar o conhecimento em novas situações e para adaptativamente reunir diversas perspectivas para fazer face às necessidades particulares de uma dada compreensão e resolução de uma situação ou problema.

d) Ensinar em domínios complexos e pouco-estruturados requer novas formas de conceber o processo ensino-aprendizagem. O conhecimento que tem de ser utilizado de muitas formas também terá de ser ensinado de muitas formas, atravessando paisagens conceptuais em muitas direcções (SPIRO, 1990). A TFC propõe orientações para ensinar em fases avançadas de aprendizagem em domínios pouco-estruturados de forma a atingir os objectivos de aprendizagem nestes domínios nomeadamente o domínio da complexidade e a utilização e transferência do conhecimento para situações novas (SPIRO et al., 1988; JACOBSON; SPIRO, 1993).

Evitar o excesso de simplificação e de regularidade

Embora estratégias simplificadoras sejam, muitas vezes, as que têm mais sucesso para introduzir o aluno numa nova matéria, no entanto, em fases mais avançadas de aprendizagem elas prejudicam (FELTOVICH et al., 1989; SPIRO et al., 1988; SPIRO et al., 1989).

Conceitos complexos devem ser compreendidos com referência a outros conceitos que por sua vez devem ter muitos outros conceitos constituintes. A complexidade dos saberes deve ser privilegiada em detrimento da sua simplificação. Assim, nestes contextos, é importante fomentar o desenvolvimento de redes de conhecimentos interrelacionados em vez de compartimentos de conhecimentos independentes, ou, como referem

Spiro e colaboradores (1988, p. 379, tradução nossa), é importante introduzir os sujeitos na complexidade realçando "realçando as componentes das interacções para claramente demonstrar os padrões complexos das combinações conceptuais."

Múltiplas representações

A utilização de múltiplas perspectivas é uma das mais importantes recomendações da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (SPIRO et al., 1988; SPIRO et al., 1991a; SPIRO; JEHNG, 1990; JACOBSON; SPIRO, 1993).

Representações únicas irão dificultar a compreensão de aspectos importantes não só de conceitos complexos como de casos ou situações concretas. Uma única explicação leva à omissão de dimensões importantes que serão relevantes noutros contextos ou de um ponto de vista diferente.

A aprendizagem em domínios complexos e pouco-estruturados requer múltiplas representações do conhecimento, ou seja, múltiplas explicações, múltiplos temas, múltiplas analogias, múltiplas dimensões de análise (SPIRO et al., 1987; SPIRO; JEHNG, 1990), sendo assim também necessário, ensinar a utilizar o conhecimento de várias formas. Os conceitos e casos terão de ser analisados em diferentes momentos, em contextos diversos e de perspectivas conceptuais diferentes. Cada "travessia" sublinhará aspectos da região de formas diferentes, mediante outras perspectivas. Estas diferentes "visitas", aos conceitos e casos, trarão aspectos adicionais à complexidade do conteúdo o que faltaria numa passagem simples de cobertura linear.

Centralidade dos casos

Esta teoria utiliza o caso como elemento fundamental na contextualização das aprendizagens e dos saberes (SPIRO et al., 1987; SPIRO et al., 1988; SPIRO; JEHNG, 1990). Aliás, como referem Spiro e

Jehng (1990), os casos não são só importantes para se aprender com eles mas têm também um papel importante como precedentes na análise de novos casos.

Os casos, na perspectiva de Spiro e Jehng (1990, p. 168, tradução nossa), são situações ou acontecimentos ou descrições desses acontecimentos "isto é, casos serão acontecimentos actuais ou descrições de um acontecimento actual." Um caso pode ser uma cena de um filme, um caso médico, um acontecimento histórico, um capítulo de um livro ou um exemplo de uma situação concreta e actual (SPIRO; JEHNG, 1990). Casos são acontecimentos, ou descrições desses acontecimentos, que mostram como determinados conhecimentos são utilizados, ou que contextualizam conhecimentos particulares (SPIRO et al., 1987, 1988; SPIRO; JEHNG, 1990). São histórias ou narrativas contextualizadas ou situadas num tempo e num espaço que descrevem as situações reais, complexas, ambíguas, incertas e multidimensionais que caracterizam a docência e, assim, representam conhecimento em utilização (LUNDEBERG, 1999).

Spiro e Jehng (1990, p. 168) afirmam que utilizam de forma indiscriminada a designação de caso, exemplo ou até, por vezes, mini-casos.[1] De qualquer forma, a equipa de Spiro admite que a principal distinção a ser feita é entre conceitos ou conhecimento conceptual ou *schemas* ou temas, por um lado, e casos ou exemplos "factos que acontecem actualmente" (SPIRO; JEHNG, 1990, p. 168, tradução nossa).

O caso ou o exemplo tem uma função chave "os casos são a chave" (SPIRO et al., 1988, tradução nossa) e não terão uma função meramente ilustrativa de princípios abstractos ou conceitos como acontecia até então (SPIRO et al., 1988). Os casos são eles próprios conhecimento relacionado com situações particulares ou, no dizer de Moreira (1996, p. 76) "represen-

---

[1] Spiro e Jehng (1990) caracterizam os mini-casos como microcosmos, casos em miniatura e não compartimentos de casos separados. Os mini-casos não são casos decompostos nos seus aspectos constituintes mais simples, mas antes segmentos cronológicos ou sequenciais de um caso e que retêm alguma da complexidade do caso de que são extraídos. Estes autores consideram que os casos ainda podem constituir unidades de grande complexidade com múltiplos significados de modo a ser tratados de forma flexível pelos sujeitos e, assim, os mini-casos representariam uma vantagem.

tam conhecimento a um nível operacional, isto é, tornam explícito o modo de realização de uma tarefa, o modo de aplicação de um conhecimento, a selecção de estratégias particulares para se atingir determinado fim."

Conhecimento conceptual como conhecimento em utilização

A ideia presente neste princípio da TFC significa que o conhecimento é construído através da sua utilização. Como referem Spiro e colaboradores (1988, p. 380, tradução nossa) "o conhecimento é determinado pela sua utilização."

Nos domínios pouco-estruturados o significado de um conceito expresso num caso ou situação não pode ser extrapolado para outros casos ou situações, isto é, não é universalmente válido para todas as situações. Nestes contextos, os conceitos são definidos, não em abstracto, mas em função dos diversos detalhes com que pode ser utilizado. Os conceitos formam-se ou adquirem substância pela sua utilização e deve-se, para a construção do conhecimento "dar mais atenção à forma como o conceito é utilizado – o conhecimento na prática e não tanto no abstracto" (SPIRO et al. 1988, p. 380, tradução nossa). De facto, semelhanças existem entre este *knowledge in practice* a que se refere Spiro e o *knowing in action* a que se refere Schön (1983, 1987).

Os padrões de utilização determinam o significado dos conceitos[2] nos domínios pouco-estruturados, salientam Spiro e outros (1988).

Construção de esquemas flexíveis

Na aprendizagem de conhecimentos complexos a ênfase é colocada na reunião flexível de conceitos específicos da situação ou caso (SPIRO et al., 1987; SPIRO et al., 1988). Atravessando paisagens conceptuais em

---

[2] Em Medicina o conceito de cefaleia, por exemplo, aplica-se a um caso de tumor cerebral, a um caso de hipertensão ou a um caso de depressão, etc. Em Direito o conceito de nexo de causalidade, por exemplo, aplica-se a casos de homicídio, a casos de acidentes de trabalho, a casos de fraude, etc.

muitas direcções, o conhecimento que tem de ser utilizado de muitas formas também tem de ser ensinado de muitas formas, isto é, mostrado como é utilizado em várias situações, o que a abordagem centrada no caso torna possível. Pelo cruzamento de paisagens conceptuais ou de temas, altamente interrelacionados, estruturas de conhecimentos em rede são construídas que permitem maior flexibilidade nas formas como o conhecimento pode ser potencialmente reunido para utilização na compreensão e resolução de problemas.

Não compartimentação dos conceitos e casos (múltiplas interconexões)

O conhecimento que tem de ser utilizado de muitas formas e de forma flexível em muitas situações ou casos, não pode ser compartimentado. Os conceitos não podem ser tratados como capítulos separados e devem ser estabelecidas conexões entre os casos, mesmo que estes tenham de ser apresentados separadamente para que a complexidade possa ser trabalhada pelos sujeitos.

O desenvolvimento da flexibilidade cognitiva requer que o conhecimento seja reunido de forma flexível de múltiplas fontes estando estas, não em compartimentos estanques, mas altamente interrelacionadas.

Participação activa e orientação na gestão da complexidade

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva, como teoria construtivista que é, acredita na importância da construção do conhecimento por parte do aluno. Em domínios pouco-estruturados, a construção do conhecimento em que o aluno está activamente envolvido, terá porém de ser acompanhada por supervisores especialistas no domínio, que ajudem o aprendente a gerir a complexidade. Como referem Spiro e colaboradores (1988, p. 382, tradução nossa) "Quando há limites para a transmissão do conhecimento explícito, os alunos precisarão de de ajudas especiais para perceber as coisas por eles."

A FLEXIBILIDADE COGNITIVA E O *DIDAKTOSONLINE*

Ao longo dos últimos anos a investigação em torno da Teoria da Flexibilidade Cognitiva tem dado origem a inúmeros estudos não apenas nos Estados Unidos[3] mas também noutros países. Em Portugal, o leque de investigadores com interesses em estudar esta área tem vindo a alargar-se nos últimos anos o que resultou num número considerável de estudos e considerações (CARVALHO; MOREIRA, 2007). Uma análise da literatura produzida neste domínio permite-nos verificar que grande parte das pesquisas têm se debruçado sobre o desenvolvimento de protótipos hipermédia de flexibilidade cognitiva e sobre a avaliação do seu impacto na aprendizagem.

Os hipermédia de Flexibilidade Cognitiva são sistemas hipertexto com elementos multimédia construídos e estruturados de acordo com os princípios da TFC. Spiro e Jehng (1990) defendem as potencialidades dos hipermédia na representação e aquisição de conhecimento de nível avançado, na medida em que as suas características de não linearidade e de associação de diferentes tipos de informação (som, texto e imagem) promovem, tanto o princípio das múltiplas perspectivas como a construção flexível do conhecimento.

A flexibilidade cognitiva que urge promover e desenvolver, também na formação de professores requer, de acordo com Dias (2000, p. 156) "ambientes de aprendizagem flexíveis que permitam a apresentação e a aprendizagem dos itens de conhecimento de forma não linear, relacional e multidimensional, favorecendo assim aos processos de reorganização cognitiva e de transferência."

Entre os materiais baseados na Flexibilidade Cognitiva e desenvolvidos em Portugal, encontramos o protótipo BARTHES (MOREIRA; ALMEIDA; RAPOSO, 2000), o hiperdocumento "O Primo Basílio: múltiplas travessias temáticas" (CARVALHO, 1998) posteriormente

[3] Rand J. Spiro, Ph.D. autor da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, é professor de Psicologia da Educação e de Tecnologia Educacional na Universidade de Estado de Michigan, EUA.

disponibilizado na Web, o protótipo DIDAKTOS® (MOREIRA; ALMEIDA; RAPOSO, 2001), a plataforma e-learning FleXml (CARVALHO; PINTO; MONTEIRO, 2002), o hiperdocumento *Os Defensores do ambiente* desenvolvido por Sousa (2004) em Hyperstudio™, o hiperdocumento *Arquitectura de Computadores* (MARQUES, 2002) e, mais recentemente, *DidaktosOnLine*® (MOREIRA; ALMEIDA; RAPOSO, 2005).

O *DidaktosOnLine*®, plataforma que serve de suporte ao projecto apresentado neste artigo, é baseado no anterior protótipo (DIDAKTOS®) e veio dar resposta, graças às potencialidades da World Wide Web, às limitações provocadas pela dificuldade em implementar actividades colaborativas e distribuídas de construção de conhecimento.

Esta plataforma é constituída por um conjunto de mecanismos distribuídos em rede que pretende fomentar a constituição de comunidades de prática profissional docente, potencializando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e promovendo a criação de ambientes e conteúdos de aprendizagem significativos e de qualidade.

Para além da transposição dos pressupostos do DIDAKTOS (Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge to Other Situations) para o meio *online*, esta ferramenta hipermédia compreende os seguintes objectivos, segundo Moreira e Pedro (2005):

> a) Fomentar a produção de materiais didácticos hipermédia, acrescentando, a este processo, a dimensão colaborativa entre docentes de áreas e interesses comuns;
>
> b) Disponibilizar para acesso universal os materiais didácticos produzidos na plataforma;
>
> c) Fomentar a partilha colaborativa dos materiais entre comunidades de alunos com interesses de aprendizagem comuns;
>
> d) Desenvolver mecanismos de produção de portfólios electrónicos de construção colaborativa de conhecimento entre comunidades de alunos e de docentes;

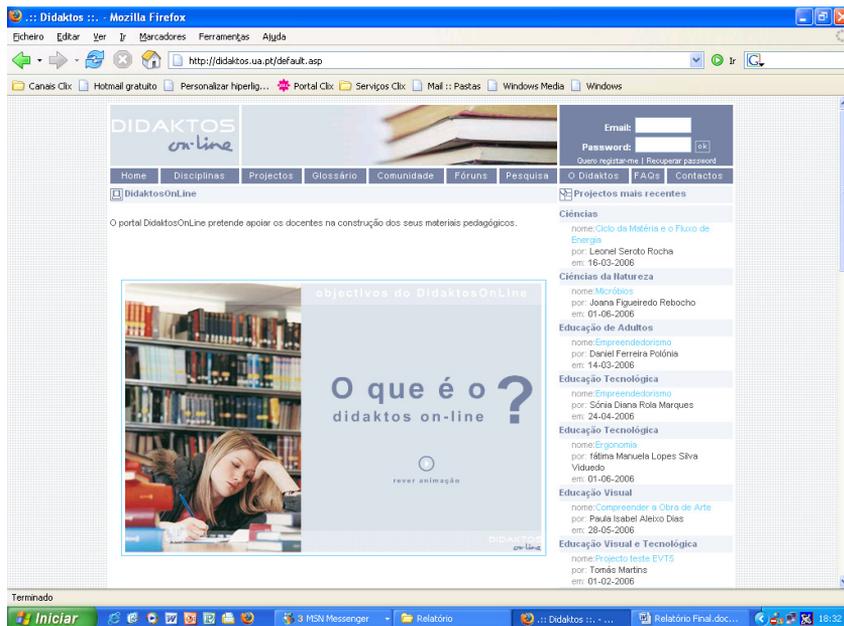
e) Fomentar o desenvolvimento de comunidades entre docentes, entre alunos e entre docentes e alunos através da disponibilização de materiais produzidos e da promoção do contacto entre os utilizadores da plataforma;

f) Criar condições de formação distribuída a distância nos princípios da TFC, ensino de acesso aleatório e ensino baseado em casos.

Acedendo ao *DidaktosOnLine* (Figura 1) é possível ter acesso a diferentes projectos desenvolvidos até à data, à excepção feita dos projectos que estão protegidos por palavra passe, na medida em que estão restritos a uma determinada comunidade de prática.

Todos os visitantes podem proceder ao seu registo na plataforma mediante dois tipos de contas: como editores de conteúdos ou como alunos. As contas criadas para os editores possibilitam aos utilizadores a criação de projectos no seio desta plataforma, através do acesso ao módulo de edição e todas as suas ferramentas. As contas de alunos permitem a exploração dos hiperdocumentos e a resposta às actividades propostas pelos autores dos projectos.

Figura 1 - *Home page* do *DidaktosOnLine*

Fonte: http://didaktos.ua.pt

Para além dos projectos a plataforma ainda contém um glossário, fóruns e um sistema de pesquisa de projectos, autores e assuntos.

Um projecto no *DidaktosOnLine* tem por base um domínio de conhecimento a ser didacticamente explorado. Cada projecto é composto por casos que em acumulação com outros casos compõem e ilustram o domínio de conhecimento a explorar. Na medida em que os casos constituem elementos complexos são decompostos em mini-casos (Figura 2), isto é em unidades manejáveis de conhecimento, sobre as quais se desenvolvem interpretações explicativas relevantes para a sua compreensão, os temas.

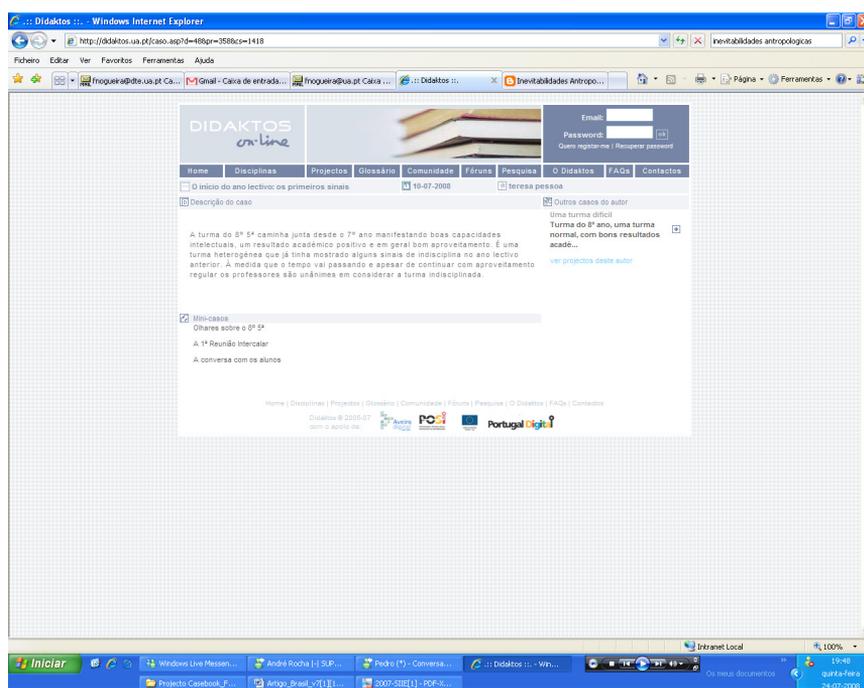
Figura 2 - Print screen do Projecto *Casebook: Indisciplina*, onde é possível visualizar a descrição de um caso e os *links* para os diferentes mini-casos que o compõem.

A edição do conteúdo de um mini-caso assume texto ou imagem, no entanto os editores podem introduzir outros recursos adicionais que enriqueçam a sua compreensão (documentos de texto, áudio, filme ou

imagem). Os mini-casos são ainda obrigatoriamente completados com uma pequena descrição e contextualização, de modo, a facilitar a exploração do hipermédia, e para que o utilizador não se sinta perdido no hiperespaço.

A exploração dos hiperdocumentos / projectos pode ser realizada de um modo linear na qual os utilizadores exploram cada caso e respectivos mini-casos, ou então através de sequências especiais que são elaboradas pelos autores e constituem uma reestruturação dos mini-casos em percursos alternativos que tornam salientes os aspectos inerentes à diferenciação dos temas dentro do domínio de conhecimento, por semelhança ou por contraste.

O PROJECTO *"CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: "CASEBOOK" DE VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS"*

O projecto *Construção da docência: casebook de vivências e práticas educativas* foi desenvolvido através de um trabalho colaborativo entre o Núcleo de Psicopedagogia e de Tecnologia Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação da Universidade de Coimbra e o Equipo para la Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas (GRUPO EMIPE) da Universidade Autónoma de Madrid e é apoiado pelo Programa de Acções Integradas Luso-Espanholas de 2008 - Acção Integrada Refª E-1/08. Pretende-se, com esta investigação, fundamentar e incrementar uma abordagem da metodologia de casos para apoiar o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores, quer em contextos de formação institucionalizada, quer numa vertente de (auto) formação de carácter mais ou menos informal, nomeadamente recorrendo às TICs.

A metodologia de casos, no âmbito da formação de professores, tem estado suportada na análise e discussão de casos escritos, para o efeito, pelos próprios formadores, fossem eles professores experientes

ou investigadores, ou a casos retirados de *casebooks*, escritos por investigadores e/ou professores, que foram, então, utilizados em contextos de formação inicial ou em contextos de formação em serviço. No âmbito da formação inicial de professores a escrita de casos por parte dos formandos terá sempre a vantagem de ser uma forma única e rica na documentação do processo de aprender a ensinar. Como refere J. Shulman (1992, p. 132) a escrita de casos não só valoriza "*teacher's voice*", o que até há pouco tempo era neglicenciado como constitui uma forma importante de literatura sobre o ensino ou sobre a preparação para a docência. A escrita de casos ou um curriculum com casos ajudará com certeza a preparar os futuros professores a pensarem como professores e a gerirem a complexidade das situações educativas (SHULMAN, J. 1992).

Os *case materials*, neste processo, referem-se a todo o tipo de material que serve de base à construção do caso, sejam diários, cartas, trabalhos dos alunos, vídeos ou notas de observadores ou qualquer outro.

Casebooks designam conjuntos organizados de uma série de casos com determinados objectivos educacionais (SHULMAN, L., 1992).

A concepção, construção e implementação de um *casebook* (livro de casos) de vivências e práticas educativas, é precisamente o produto final do projecto que será disponibilizado em suporte de papel e em formato digital através da plataforma *DidaktosOnLine*®.

Este processo engloba duas etapas fundamentais:

a) Concepção e construção *casebook* – exercício simulado – projecto *casebook indisciplina.* Momento inicial em que os materiais dos casos não foram originalmente concebidos para o estudo em curso mas para outras investigações; porém constituem material para a simulação de todo o processo de construção de casos e da sua implementação em formato digital, na plataforma *DidaktosOnLine* e de acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e, assim, servem de suporte ao exercício formativo da equipa. Nesta etapa constituíram-se os seguintes objectivos e actividades:

Objectivos	Actividades
1. Desenvolver processos de colaboração para a observação, análise, discussão e resolução de problemas educativos diversos;	A) Realização de diversas reuniões com agendas precisas (Equipa portuguesa: Coimbra e Aveiro; equipas portuguesa e espanhola: Madrid e Coimbra);
2. Colaborar na elaboração de casos;	B) Envolvimento de investigadores/ estudantes - esta tarefa foi levada a cabo junto de formandos (professores) do Mestrado em Supervisão Pedagógica da FPCE UC. C) Organização de um atelier de formação relativo à importância das práticas reflexivas em educação. Posteriormente, foram dadas as explicações básicas para uma contextualização e compreensão básica da plataforma *DidaktosOnLine*. D) Dadas as dificuldades de captação de professores interessados em colaborar activamente nesta fase inicial do projecto, em parte dada a complexidade do processo de construção dos casos, foi criada uma estratégia alternativa nesta fase. Assim, com base num estudo etnográfico realizado por um dos membros, a equipa optou pela elaboração de um projecto na plataforma de modo a exemplificar o processo de construção e desconstrução dos casos segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Através desta metodologia foi possível realizar reflexões frutíferas sobre a metodologia de construção de casos e sua aplicabilidade na formação de professores. Porém a equipe do projecto foi constituída essencialmente pelos professores / investigadores;
3. Criar/implementar um ambiente online para suporte e desenvolvimento destas experiências;	E) Criação no *DidaktosOnLine* de dois projectos: Casebook - vivências e práticas educativas e Casebook e indisciplina;
4. Construir e desconstruir casos através de temas.	F) Definição e descrição geral dos temas: a priori e a posteriori (Figura 3).

Figura 3 - Módulo de edição do Projecto *Casebook Indisciplina* onde visualizamos a listagem e descrição geral de alguns Temas

Lista de temas

Tema	Descrição	Editar	Apagar
Perspectiva do aluno	Representações e/ou concepções dos alunos		
Perspectiva do professor	Representações e/ou concepções dos professores		
Alunos bem comportados	Individuos cujas atitudes são adequadas às normas e regras de boa convivência escolar; Aluno bem comportado é aquele que normalmente cumpre as regras que foram estabelecidas e concertadas. Nos estudos feitos o aluno bem comportado é muitas vezes associado ao perfil de um bom um aluno que integra os seguintes atributos "esforçado, estudioso, atencioso, que cumpre os seus deveres e tem bons relacionamentos, responsável, interessado, dedicado, optimista, e que acredita em si mesmo" (Luciano e Andrade, 2005, 170). Kaplan et al. (1997) integra outros atributos, como sejam, disciplinado, obediente, comunicativo, ciativo. Por sua vez Mantovanini (1999) refere-se ao aluno bem comportado como aquele que é autónomo, independente e que não causa transtorno. Rangel (1997) refere-se ao aluno bem comportado como aquele que é estudioso, amigo, educado e respeitador.		
Alunos mal comportados	Individuos cujas atitudes são adequadas às regras e normas escolares; Aluno mal comportado é aquele que normalmente não cumpre as regras estabelecidas e concertadas. Nas investigações desenvolvidas o aluno mal comportado é muitas vezes associado ao perfil de um "mau" aluno que tem os seguintes atributos "indisciplinado, desatento, que tem baixa auto-estima, preguiçoso, rebelde, desinteressado, inquieto e sem suporte familiar" (Luciano e Andrade, 2005, 170). Por sua vez Mantovanini (1999) refere-se ao aluno mal comportado como um aluno apático ou agitado, não participativo, dependente, desinteressado e que não resolve as tarefas propostas sozinho.		
Comunicação verbal	A comunicação é verbal "quando a mesma se efectiva de forma oral ou escrita" Nérici (1991, 315) (...), "podendo, no entanto, ser considerada, também, como: • Informativa, quando tem em vista transmitir conhecimentos; • Expressiva. quando tenta exprimir sentimentos; • Interpelativa, quando persegue o colóquio, o diálogo." Nérici (1991, 315-316). Segundo Saussure (citado por Cloutier, 1975, 86) a comunicação verbal é um fenómeno dicotómico composto por um lado, pela lingua, a qual é um produto social (...) e, por outro, pela palavra, que é, ao contrario um acto individual de vontade e inteligência". Assim "a palavra (oral ou escrita) é um acto que cada indivíduo realiza, ao utilizar os signos da lingua, isto é, articulando as palavras, que ganham uma significação precisa, em função do sentido que tal lingual lhes confere."		
Comunicação não verbal	A comunicação é não verbal "quando se efectiva por outros meios, como gestos, melodias, desenhos/imagens, cores, etc." Nérici (1991, 315). A comunicação não verbal "transforma-se na "bagagem sociocultural" que os intercomunicadores têm em comum, a qual permite que eles se compreendam" (Saussure, citado por Cloutier, 1975, 87). A comunicação não verbal tem assim uma linguagem mais universal que pode ser concretizada aravés de actos individuais de qualquer natureza: "pode ser um gesto (o equivalente visual da palavra), pode ser uma arte – o desenho por exemplo – ou um saber-fazer – todos os processos de grafia dos self-media (gravação audio, ou visual ou audiovisual)." (Cloutier, 1975, 87).		

b) Concepção e construção *casebook* - exercício real – projecto *casebook de vivências e práticas educativas*. Etapa que decorrerá no 2º ano do projecto e que pressupõe que a equipa, já formada, implicará investigadores na recolha de materiais para casos reais e actuais e supervisionará a sua implementação na plataforma assim como avaliará o trabalho desenvolvido.

REFLEXÕES FINAIS

Um projecto desta natureza surge na convicção clara que a formação de professores é um campo de intervenção complexo no qual as vari-

áveis são múltiplas e os desafios constantes. Inúmeros factores estão por detrás da necessidade e importância de formar bons professores, não só pelo valor e papel da educação mas também pelas transformações em curso na sociedade actual. Essas mudanças preconizadas, não só, mas também pelo impacto da sociedade da informação, revolucionaram a visão do mundo, alteraram concepções de trabalho e passaram a exigir uma maior abertura e flexibilidade de todos nós (GARCIA, 1999).

Promover a Flexibilidade Cognitiva é um objectivo ambicioso mas necessário para formar professores capazes de lidar com a complexidade e ambiguidade de novas situações que fervilham nas suas práticas docentes.

No âmbito deste projecto não só o produto final – *Casebook de Vivências e Práticas Educativas* (formato papel e formato digital) – deverá contribuir para uma disseminação de boas práticas, como o próprio percurso de construção e descontrução dos casos de acordo com a TFC se verifica profícuo como estratégia de formação que envolverá formandos (professores).

Neste sentido e na linha dos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, assume-se que os casos são boas estratégias de formação, na medida em que promovem a reflexão e permitem a ligação entre a teoria e a prática. A divisão dos Casos em unidades mais pequenas de conhecimento (mini-casos), e paralelamente a sua análise através de múltiplas perspectivas (Temas), são estratégias reflexivas que enriquecem o percurso formativo de quem as explora e realiza.

Na fase inicial, descrita neste artigo a concretização do exercício simulado contribui sobretudo para o enriquecimento da equipa de investigadores que deste projecto fazem parte, mas futuramente alargar-se-á a um contexto real, a professores em exercício.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. **Os documentos hipermedia estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva**: importância dos comentários temáticos e das travessias

temáticas na transferência do conhecimento para novas situações. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

CARVALHO, A. A. A.; PINTO, C. S.; MONTEIRO, P. J. M. **FleXml**: plataforma de ensino a distância para promover a flexibilidade cognitiva. 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/372/1/FleXml-vigo-final.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2009.

CARVALHO, A.; MOREIRA, A. Resenha da investigação sobre a Teoria da Flexibilidade Cognitiva em Portugal. In: COSTA, F.; PERRALTA, H.; VISEU, S. (Org.). **As TIC na Educação em Portugal Concepções e Práticas**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 71-99.

DIAS, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e *media* do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na *Web*. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 141-167, 2000.

FELTOVICH, P. J.; SPIRO, R. J.; COULSON, R. L. The nature of conceptual understanding in biomedicine: the deep structure of complex ideas and the development of misconceptions. In: EVANS, D.; PATEL, V. (Ed.). **The Cognitive Sciences in Medicine**. Cambridge: MIT Press; Bradford Books, 1989. p. 113-172.

FORSYTHE, G. B. et al. **Construct validation of tacit knowledge for military leadership**. 1998. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1998, San Diego. **Proceddings...** San Diego, 1998.

GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Colecção Ciências da Educação Século XXI)

JACOBSON, M. J.; SPIRO, R. J. Hypertext learning environments and cognitive flexibility: characteristics promoting the transfer of complex knowledge. In: THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE LEARNING SCIENCES, 1991, Evanston. **Proceedings...** Evanston: Northwestern University, 1991. p. 240 – 248.

JACOBSON, M. J.; SPIRO, R. J. (1993). **Hypertext learning environments, cognitive flexibility and the transfer of complex knowledge**: an empirical investigation. Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1993. (Technical Report nº 573).

JACOBSON, M. J. ; SPIRO, R. J. A framework for the contextual analysis of technology - based learning environments. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 5, n. 2, p. 3-32, 1994.

LUNDEBERG, M. A. (1999). Discovering teaching and learning through cases. In: M. LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B.; HARRINGTON, H. (Ed.). **Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 3-23.

MARQUES, C. G. C. **Concepção e desenvolvimento de um sistema hipermédia em contexto educativo**: aplicação da teoria da flexibilidade cognitiva à arquitectura de computadores. 2002. 330 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) - Universidade Aberta, Lisboa.

MOREIRA, A. A. F. G. **Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos – futuros – professores**: uma experiência em didáctica do inglês. 1996. Tese (Doutorado em Didáctica das Línguas) – Universidade de Aveiro, Aveiro.

MOREIRA, A.; ALMEIDA, P.; RAPOSO, R. **BARTHES** – Base de Aprendizagem Relacional Temática: Hermenêutica, Estilística, Simbologia. Aveiro: Universidade de Aveiro, Laboratório de Courseware Didáctico, 2000. 1 CD-ROM.

MOREIRA, A.; ALMEIDA, P.; RAPOSO, R. **DIDAKTOS**® – Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations. Versão 1.0 (beta). Aveiro: Universidade de Aveiro, Laboratório de Courseware Didáctico, CITDFF, 2001. 1 CD-ROM.

MOREIRA, A.; ALMEIDA, P.; RAPOSO, R. **DidaktosOnLine®, Projecto Radical, Aveiro Digital**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

MOREIRA, A.; PEDRO, L. **DidaktosOnLine**: princípios subjacentes à sua conceptualização e prototipagem para a constituição de comunidade de prática. Aveiro: Universidade Aveiro, Centro de Investigação e Tecnologia na Formação de Formadores, 2005.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHULMAN, J. Teacher-written cases with commentaries: a teacher-researcher collaboration. In: SHULMAN, J. **Case methods in teacher education**. New York: Teacher College Press, 1992. p. 131-152.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. **Case methods in teacher education.** New York: Teacher College Press, 1992. p. 1-30.

SOUSA, A. **Aplicação da teoria da flexibilidade cognitiva ao 1º ciclo do ensino básico**: um estudo sobre a qualidade do ambiente. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro.

SPIRO, R. J. et al. Knowledge acquisition for application: cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In: BRITTON, B. C.; GLYNN, S. M. (Ed.).

Executive control in processes in reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 177-199.

SPIRO, R. J. et al. **Cognitive flexibility theory**: advanced knowledge acquisition in Ill – structured domains. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE COGNITIVE SCIENCE SOCIETY, 10., 1988. Hillsdale. Proceddings... Hillsdale: Erlbaum, 1988. p. 375-383.

SPIRO, R. J. et al. Multiple analogies for complex concepts: antidotes for analogy – induced misconceptions in advanced knowledge acquisition. In: VOSNIADOU, S.; ORTONY, A. (Ed.). **Similarity and analogical reasoning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 498-531.

SPIRO, R. J.; JEHNG, J. C. Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In; NIX, D.; SPIRO, R. J. (Ed.). **Cognition, education, and multimedia**: exploring ideas in high technology. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 163-205.

SPIRO, R. J. et al. Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in Ill-structured domains. **Educational Technology**, v. 31, n. 5, p. 24-33, 1991a.

SPIRO, R. J. et al. Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. **Educational Technology**, v. 31, n. 9, p. 22-25, 1991b.

WILSON, S. A case concerning content – using case studies to teach about subject matter. In: SHULMAN, J. C**ase methods in teacher education**. New York: Teacher College Press, 1992. p. 64-89.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão

Antonio Dias Nascimento

Tânia Maria Hetkowski

INTRODUÇÃO

A modernidade iluminista, com os seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, conseguiu fazer reverberar por mais de dois séculos as suas aspirações de superação de todas as carências materiais e espirituais dos cidadãos. O sistema político por ela engendrado ecoou profundamente no coração das elites emergentes do mundo colonizado, ávido por libertar-se dos jugos metropolitanos, como o evidenciaram os movimentos nativistas que eclodiram em toda a América Colonial. Embora esses ideais também tenham repercutido amplamente nos subterrâneos das monarquias européias, foi na América onde eles tornaram-se mais consequentes.

O estabelecimento das repúblicas não significou, no entanto, a extensão da cidadania a todos os homens e mulheres da América. Na verdade, as monarquias não foram desmontadas por revoluções populares, mas por golpes de estado articulados pelas oligarquias tradicionalmente privilegiadas que, não somente conseguiram manter as regalias dos tempos monárquicos, como conseguiram exercer uma vigorosa hegemonia no seio das formações sociais que se forjaram na América. Os estatutos de cidadania estabelecidos nas jovens repúblicas nunca estiveram ao alcance das maiorias populares.

Além dos aparatos repressivos do Estado, foram os sistemas educacionais e de comunicação que asseguraram através de um rigoroso controle ideológico a manutenção de uma cidadania de papel, como se costuma ouvir nos meios populares. O sistema escolar, além de se ter mantido inacessível à maioria da população, que permaneceu analfabeta, sempre

foi pautado nos ideais dos setores dominantes, indiferente, portanto à realidade do povo. A educação era tida como um aparato de preparação de quadros para uso do sistema. Desde cedo, portanto, a educação é orientada para a heteronomia. O sistema de comunicação destinava-se também às elites, permanecendo as grandes massas à margem da vida pública.

Os grandes inventos na área da comunicação, sobretudo, após Segunda Guerra Mundial, foram capazes de impulsionar profundas transformações sociais com o acesso ao rádio; com o uso do rádio para o acesso à educação à distância, mais tarde a televisão; foram difundido as grandes mobilizações sociais e políticas através do mundo pelas causas populares; fundaram uma nova democracia que subverte a hegemonia dos setores dominantes; promoveram o despertar da humanidade em busca da autonomia. Esse papel libertário dos meios de comunicação popular é evidenciado pelo controle que sempre lhe impuseram os setores hegemônicos. Esse capítulo, portanto, procura contribuir para o aclaramento das ideias de educação e comunicação na tentativa de remover as névoas que se depositaram sobre as trilhas que levam os sujeitos à construção da cidadania ativa e participante.

A ideia de educação assumida neste trabalho é a de que ela se constitui em um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio e para reconhecimento dos outros como diversos. A ideia de comunicação, por sua vez, é a de que ela é um processo social básico que expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sentimentos entre as pessoas mediante um infindável acervo de signos, de certo modo organizados pela linguagem pela qual se faça opção. As ideias de comunicação e de educação, embora sejam distintas, elas são inseparáveis.

Essas reflexões sobre comunicação e educação enfocam ainda as relações e as inter-relações entre os dois campos do conhecimento, mediada por processos comunicativos, pelos meios de comunicação, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pela cultura midiática

e pelos processos simbólicos que perpassam as culturas e os coletivos. Tais inter-relações denotam processos interativos, onde a

> [...] interatividade é a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações – seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações presenciais ou virtuais entre seres humanos (SILVA, 2001, p. 20).

Desta forma, tratamos os processos comunicativos e educacionais em outros espaços, além dos espaços delimitados, racionais e homogeneizadores. Santos (1997, p. 27) destaca que "a sociedade seria o ser, e o espaço seria a existência". Ademais o espaço é uma estrutura social, nela está contida um dinamismo, nesse dinamismo está contido o movimento que por sua vez é formado por elementos indissociáveis à vida dos sujeitos, em progressiva mudança. Desta forma, os espaços vividos proporcionam o exercício da curiosidade que convoca a reflexões e a capacidade de conjecturar novas possibilidades de relações humanas, capazes de superar ideais racionais e iluministas.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Os estudos que contemplam a relação entre esses dois temas – educação e comunicação – multiplicam-se em abordagens, as mais diversas. Diante disso, reconhecendo a polissemia que se abriga sob cada uma dessas duas expressões, impõe-se, antes de tudo, anunciar o que se quer dizer sobre cada uma delas em particular, assim como da relação que se pretende destacar entre as duas é a importância que se atribui a cada uma delas, seja como fator de construção da autonomia dos sujeitos, seja como nas experiências de democracia direta, ou de preservação do *status quo* onde prospera a heteronomia que, dentre as muitas consequências desastrosas para a humanidade, mutila os sujeitos.

O vertiginoso crescimento populacional e o estabelecimento do arranjo social societário intensificam cada vez mais a fricção social, ampliando sempre mais, a cada momento, as ocasiões conflituosas, tanto para os indivíduos entre si, como entre os indivíduos e as instituições. Daí a necessidade de que se estabeleçam processos sociais que resultem em relações sociais que tornem possível a sobrevivência dos indivíduos marcada pelo respeito mútuo. Já não prevalece mais o desforço pessoal para a solução dos conflitos, mas eles devem ser dirimidos com a assistência ou intervenção do Estado. Já não prevalece mais o estado de natureza.

Na ordem moderna, além de se intensificar a tensão permanente entre a vontade individual e a vontade coletiva acrescentam-se, desde cedo, as tensões com o mundo do trabalho. Daí em diante, não se conta mais o tempo pelos sinais da natureza, mas pela máquina de medir o tempo – o relógio. Os indivíduos transformados em mão-de-obra, já não cumprem jornadas adequadas às suas condições físicas, nem descansam quando sentem necessidade, mas tão somente de acordo com as exigências do processo produtivo. Os processos do viver foram-se tornando cada vez mais distantes da condição ontológica dos seres humanos. As pessoas foram-se tornando artificiais, ou seja, cada vez menos ligadas à ordem natural (BAUMAN, 1997).

É nesse contexto de oposição entre a vontade pessoal e a vontade coletiva, entre identidade e alteridade, entre a consciência de si e do outro, entre o singular e o plural, entre a liberdade e a opressão, entre a ordem natural e a ordem historicamente elaborada que se estabelece o campo da educação. Assim, estabeleceu-se o dilema histórico entre o respeito e a desconfiança em relação à conduta dos indivíduos. Para Hobbes (1999), a liberdade sem vigilância é a porta aberta para a degeneração. Assim, segundo essa linha de pensamento, a conduta humana desejada deve ser aprendida dos sábios, pois a conduta do homem simples foi sempre vista como fruto do instinto e por isso passível do descontrole.

O processo histórico, no entanto, produziu diferenças social e historicamente construídas, como já percebia Rousseau (1994), ainda nos limiares da modernidade iluminista, antes mesmo de trazer a lume o seu

memorável *Contrato Social* em 1762. Essas desigualdades, intencionalmente elaboradas ao longo do processo histórico e dramaticamente aprofundadas na vigência da modernidade, tornaram-se a inspiração básica sob as quais se legitimaram os diferentes processos civilizatórios ocidentais. Como essas desigualdades fizeram prevalecer a heteronomia, a ideia inicial de educação tornou-se refém do projeto moderno, convertendo-se no processo de adestramento dos sujeitos para a adequação ao projeto societário engendrado pela modernidade. O pensamento crítico e o exercício da reflexão como recurso necessário à orientação da vida tornou-se um ofício de poucos iluminados, restando aos demais, situados fora das instâncias de poder e de saber, a submissão.

A educação que nasce dessa visão, portanto, não passa de um adestramento dos indivíduos ao mundo pensado artificialmente pelos sábios. Ela se constitui para as pessoas como um processo de aprender o que lhes ensinam sobre o mundo de forma fragmentada e desconexa e não como um processo de reflexão sobre o mundo e de realização permanente de escolhas. Diante disso, Morin (2000, p. 42-43) nos adverte:

> Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man´s land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

A educação, entendida dessa forma, acabou produzindo uma sociedade dos desencontros humanos, pois os indivíduos desencontram-se de seu próprio eu e dos seus semelhantes. Como diria, há quase meio século, o psicólogo Erich Fromm, prefaciando a obra de Neil (1960), *Liberdade sem medo*, foram produzidas gerações cujos gostos passaram a ser conhecidos por antecipação por uma manipulação do complexo industrial militar que regia o mundo ocidental e que agora estendeu-se por todo o globo. Tornamo-nos todos industrializados pelo medo (BAUMAN, 2008).

Sob essa perspectiva educacional heterônoma, temos hoje um mundo em descontrole, ou seja, não se sabe ao certo onde se situam as bases do poder, como nos alerta Anthony Giddens (2002a). Vivemos numa sociedade onde se assiste ao "crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos", na expressão de Lipovetsky (2005). Teríamos atravessado, na vigência do arranjo social moderno, de uma educação autoritária, para educação nenhuma? Da vigência de valores universais para o *laissez-faire*? De fato, vivemos num mundo refém da incerteza e da insegurança.

A educação nesse contexto torna-se ela própria num processo de exclusão social e de acirramento das diferenças sociais. Embora as possibilidades de acesso aos sistemas educacionais sejam cada vez mais numerosas, as práticas e os conteúdos educacionais se diferenciam entre os educandos oriundos das classes dominantes e a maioria oriunda das camadas populares. Assim, os educandos da segunda categoria além de já não serem assimilados pela ordem social moderna e além de não terem tido acesso à educação tal como concebida pela racionalidade moderna, tornam-se marginalizados, refugos humanos. Esse contingente de marginalizados, sempre considerados perigosos à ordem social, foram vistos desde os tempos da Revolução Industrial pelos críticos do desenvolvimento capitalista como exército industrial de reserva. Hoje, no entanto, com as profundas transformações tecnológicas ocorridas no sistema produtivo, já nem são mais reservas, mas apenas refugos humanos, redundantes, "vidas desperdiçadas" (BAUMAN, 2005).

Em tempos de adesão incondicional aos ideais iluministas, todas as instituições, que de certo modo abrigavam os indivíduos seja como membros da família, como sócios, como adeptos religiosos, como partidários, como voluntários e outras denominações de sociabilidades, convergiam para a formação dos indivíduos em alinhamento com a educação heterônoma do sistema educacional oficial. Com a emergência de novas sociabilidades, em boa medida sem a constituição de laços mais duradouros em todas as dimensões da sociedade, a educação assume o caráter de uma mera referência nos orçamentos públicos e de desafio para o sistema escolar, retoricamente parafraseado como sistema educacional.

Está por demais demonstrado que, embora a educação seja portadora de todas as esperanças que os aflitos diante do mundo em descontrole lhe devotam, ela não se constitui numa variável independente de um projeto social, de uma visão de mundo, como não foi sob a racionalidade moderna. Diante desse quadro os pensadores contemporâneos tendem a convergir para a visão de Boaventura Souza Santos (1999, p. 31),

> Os riscos que corremos em face da erosão do contrato social são sérios demais para que, ante eles, cruzemos os braços. Há, pois, que buscar alternativas de sociabilidade que neutralizem ou previnam esses riscos e abram o caminho a novas possibilidades democráticas. Não se trata de tarefa fácil, dado que a desregulação social provocada pela crise do contrato social é tão profunda que acaba por desregular as próprias resistências aos fatores de crise e as exigências emancipatórias que lhe dariam sentido. Não é fácil hoje saber com inequivocidade e convicção em nome de que e de quem há que resistir, mesmo pressupondo que se conhece aquilo a que se resiste, o que é igualmente problemático.

Diante de panorama tão sombrio, que alternativas emergem das experiências de exercícios de autonomia vivenciadas por movimentos sociais, grupos étnicos, grupos de sociabilidade juvenil, associações de moradores de periferia, grupos de apoio e de assessoria a ações dirigidas para a emancipação, associações de pais e mestres que compartilham experiências de educação para a autonomia e demais experiências que se alinham ao propósito de construção de um mundo solidário? Já aprendemos com a experiência da modernidade que não há educação sem projeto de sociedade, sem uma leitura e uma visão de mundo.

Refletindo sobre as possibilidades de uma ética pós-moderna, Bauman (1997) sugere que o caminho será o de devolver os indivíduos à sua condição de natureza, o que não significa um retorno aos estágios de primitivismo, mas libertá-los da condição de alvos da condição moral, para a condição de sujeitos da moralidade, uma vez que na modernidade subtraiu-se a responsabilidade moral dos indivíduos, transferindo-a para as instituições guardiãs dos princípios universais, para os sábios, os filósofos e os poderosos de plantão. Dessa forma consolidou-se o processo

civilizatório, colonizador, estigmatizando-se as diferenças ao invés de assumi-las como valor (BAUMAM, 1997).

Seguindo essa diretriz, aplicando-se essa mesma orientação, ou seja, de se por em prática um processo educacional que tenha como base a condição de natureza dos indivíduos. Nela vamos encontrar experiências de autonomia, as quais constituem-se como processo intencionais, racionais, providenciados, tal como tem sido a educação moderna. No entanto, diferentemente da formatação moderna, ela se destina a ajudar os indivíduos a se conhecerem a si próprios e aos outros e a construir relações de reciprocidade, de respeito mútuo e de negociação permanente ao longo de suas vidas de tal modo a tornar a vida humana possível tanto na perspectiva individual, como social, coletiva.

A educação, dessa maneira, institui-se como exigência do contrato social. Sem a atuação da educação, o que se estabelece é a lei do mais forte, a opressão de uns sobre os outros, a destituição de todas as instâncias criadas como poder acima das vontades particulares para assegurar a existência de todos com suas identidades singulares e plurais, com suas semelhanças e com as suas diferenças. Assim, a educação não acontece sem uma clara visão da complexidade do mundo, sem uma clara definição de objetivos que visem a "humanização", como diria Paulo Freire (1975) e a harmonização entre o todo e as partes e das partes entre si, ou seja, entre o coletivo e os indivíduos e dos indivíduos entre si, apesar de todas as dessemelhanças de ordem biológica e cultural, como diria Edgar Morin (2000).

Enfim, a idéia de educação assumida neste trabalho é a de que ela se constitui em um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio, e simultaneamente para o reconhecimento dos outros como diversos, com os quais devemos estabelecer relações dialógicas e tornar possível a vida em comum, partilhada, ainda que em fricção social como se dá na experiência cotidiana.

Por sua vez, a ideia de comunicação com a qual trabalhamos nessa reflexão, devido ao fato de expressar uma ampla variedade de sentidos, do mesmo modo como a ideia de educação que tratamos anteriormente,

exige um aclaramento sobre o que se entende por comunicação neste capítulo. Antes de tudo, representamos pela ideia de comunicação um processo social básico, ou seja, ela expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sentimentos entre as pessoas mediante um infindável acervo de signos, de certo modo organizados pela linguagem pela qual se faça opção. As ideias de comunicação e de educação, embora sejam distintas, elas são inseparáveis.

No contexto da racionalidade moderna, a comunicação e a educação foram transformadas em dois campos de conhecimento distintos a tal ponto de serem assumidas por muitos como duas ciências independentes, embora correlatas. Em termos econômicos, tanto a educação, como a comunicação foram transformadas em dois campos de investimento financeiro dos mais prósperos e promissores. Como acontece com todas as atividades humanas apropriadas pelo capital, a preocupação central do negócio torna-se o lucro a ser obtido. Nos campos da educação e da comunicação, os mais apropriados dentre todos os campos do saber para a formação dos sujeitos, a própria promoção da vida é relegada a planos inferiores nas escalas de prioridade.

No caso específico da comunicação, a sua apropriação como atividade econômica, como nos lembra Mattelart (1996), intensifica-se a partir das duas grandes guerras mundiais quando foram desenvolvidos meios velozes de comunicação à distância. Rapidamente o rádio, o cinema e a televisão, cada um em seu tempo, foram transformados em poderosas armas de guerra. A Alemanha viu como Hitler acionou o rádio e o cinema para construir a identidade ariana, por um lado, e a discriminação dos judeus e a sua condução ao holocausto, pelo outro. É nesse contexto de desvalorização do humano que vamos entender a insurgência de Adorno e Horkheimer contra o que eles denominaram de indústria cultural que, em outras palavras, significa a produção das consciências a partir de interesses escusos como a discriminação e a intolerância com os diferentes.

Com o congelamento da guerra no centro do sistema, Europa, Estados Unidos e Japão, "estabeleceu-se entre eles o que se chamou de Guerra Fria" e a guerra quente é simplesmente deslocada do centro, para a periferia do sistema. Como consequência da Segunda Guerra, instalou-se no

planeta a divisão hemisférica entre Estados Unidos e União Soviética, e daí em diante a guerra passou a ser uma constante nas franjas do sistema começando pela Coréia, Vietnam, Oriente Médio e prosseguindo em outras partes do mundo, tanto no Oriente como no Ocidente, até os dias atuais. As armas nucleares foram mantidas em situação de testagem, sem que isso significasse danos severos à humanidade. Longe da visibilidade pública a indústria da guerra e as pesquisas científicas que lhe deram suporte continuaram ativas e pondo em risco a vida no planeta.

Como parte desse contexto de guerra foram mantidos e aperfeiçoados também os chamados meios de comunicação que embora não tenham perdido o seu caráter beligerante, disfarçaram-se como instrumentos de fins pacíficos e diluindo os interesses dominantes em fonte de suporte financeiro a programações cujas características culturais e artísticas, bem como as suas consequências sobre os "corações e mentes" das pessoas têm sido objeto de acirrados embates acadêmicos sem perspectivas de consenso. No entanto, algumas experiências do uso dos meios de comunicação têm sido realmente levadas a efeito com fins pacíficos, embora não consigam ser expressivas diante da dominação dos grandes conglomerados industriais da comunicação.

Diante desse panorama, há que se reconhecer que, desde os meados do século XX, a comunicação à distância mediatizada pelos veículos de comunicação passou a predominar de forma avassaladora. Nesse sentido, Castels (1989) chega a identificar a emergência de um novo modo de acumulação capitalista. E tanto mais essa predominância se amplia e aprofunda, mais a indústria da guerra, da violência e do medo buscam a invisibilidade na diluição no cotidiano (BAUMAN, 2008) em sedutoras produções radiofônicas, televisivas, cinematográficas e informacionais. O fato é que os pensadores contemporâneos são unânimes em reconhecer profundas transformações no modo de ser e de estar no mundo decorrentes do desenvolvimento e da presença marcante dos meios de comunicação. Essa presença ostensiva traz consigo muitas possibilidades, até contraditórias entre si, inclusive a de sufocar as pessoas pelo excesso de alcance de informação, assim como a de libertá-las da desinformação e do isolamento (ECO, 2008; GIDDENS, 2002b).

Esse alcance do mundo, por parte de qualquer pessoa no amparo de seus lares, a partir de um toque no controle remoto, ou do dedilhar sobre um teclado ou do deslizar do *mouse* de um PC sobre a mesa de trabalho ou de estudo, proporcionou às pessoas não apenas a onipresença em diferentes partes do mundo, mas a possibilidade de exercer a sua capacidade de escolha e de formar suas próprias opiniões de tal modo que se possa aprofundar a vivência democrática. Contudo essa escolha, essa formação de opiniões próprias e essa habilidade da vivência democrática não se materializarão apenas no contato com as mensagens que nos chegam através dos aparatos tecnológicos. Torna-se necessário o desenvolvimento de um senso crítico, de uma visão de mundo voltada para a promoção da vida que se desenvolve através de uma educação dialógica, ou seja, que se floresce em uma atmosfera de autonomia.

Mas as pesquisas realizadas junto aos movimentos sociais, que em sua maioria emergem nas franjas do sistema, ou para além dos limites das ordens cultural, social, política e econômica estabelecidas, revelam que a comunicação que tem como interlocutores os aparatos tecnológicos volta-se predominantemente para os interesses dominantes e que acentuam o processo de exclusão social. Esse fato torna-se mais evidenciado quando se constata que movimentos sociais, organizações populares, movimentos culturais, sobretudo, de jovens, vêm criando seus próprios meios de comunicação, seja através de rádios e TVs comunitárias com ou sem permissão das autoridades, seja através do acesso às redes informacionais através de *sites,* listas de discussão e outros ambientes através dos quais eles podem veicular uma comunicação mediatizada com conteúdos voltados para os interesses de fortalecer e dar visibilidade a identidades diversas, difusão de valores de solidariedade, defesa incondicional da vida e outros dessa natureza (COGO, 1998; NASCIMENTO, 2007).

Outro aspecto importante destacado por essas pesquisas é a importância que assume a comunicação interpessoal no processo de realização da vida tanto individual, como coletiva. O processo de comunicação desenvolvido pelas organizações populares, assim como pelas organizações não governamentais militantes, como denomina Maria da Gloria Gohn (2005), estabelece uma relação de respeito e de acolhimento recíproco

entre os seus integrantes de tal modo a fortalecer entre eles a condição de sujeitos que se reconhecem iguais e que trocam saberes e opiniões entre si na promoção de interesses comuns (NASCIMENTO et al., 2003). Essa idéia de comunicação que se realiza pelo diálogo entre as pessoas tem perdido visibilidade no campo da comunicação que, assumindo a emergência de novas sociabilidades decorrentes do desenvolvimento dos aparatos tecnológicos, tem privilegiado o estudo das relações que se estabelecem dentro e a partir dessa comunicação galáctica.

Esse negliciamento da comunicação interpessoal que se constitui a base da construção de relações primárias entre as pessoas, sejam elas de aproximação ou de estranhamento, pode ser observado em diversas circunstâncias como a verificada durante a análise preliminar de um diagnóstico em uma área de interesse especial de Salvador, (BA) para a elaboração de um planejamento de comunicação comunitário por estudantes do Curso de Comunicação Social. Levantados os aspectos mais críticos da vida em comum naquela área, os estudantes foram elegendo, a partir dos dados recolhidos pelo trabalho de campo, as prioridades a serem discutidas com os moradores do bairro, no momento da devolução preliminar dos resultados da pesquisa, para serem legitimados ou não pelos moradores. Entre as questões a serem priorizadas para efeito do planejamento não constou a situação da comunicação na área. Indagados pela coordenação, porque a comunicação não havia sido incluída como uma das questões básicas a serem enfrentadas pelos moradores, após alguns instantes de silêncio, um dos alunos ergue a voz e diz: “ mas como pensar em comunicação, se eles nem sabem ler?”

Evidentemente, que o contexto de confinamento social e de incomunicabilidade intrafamiliar que frequentemente acomete as gerações de classe média da vida urbana contemporânea, assim como o ambiente acadêmico voltado pura e simplesmente para a profissionalização do alunado, terminam por sombrear a necessidade de diálogo entre os membros da família até mesmo para partilharem entre si seus sentimentos, seus anseios, suas angústias, estabelecerem um clima de acolhimento de cada um e até mesmo as bases de segurança emocional para as pessoas que compõem o grupo familiar. São pais e mães atarefados com pouca ou quase nenhuma disponibi-

lidade de interação com os filhos e mesmo entre "os cabeças" do núcleo familiar. Espera-se que a escola e a universidade, por si sós, sejam capazes de assegurar uma educação adequada aos filhos. A comunicação interpessoal em casa, quando muito, circunscreve-se às trivialidades.

Todavia, a comunicação interpessoal e a educação dialógica são interdependentes e complementares na formação das pessoas. O desenvolvimento do sujeito autônomo, crítico, cidadão, solidário que resulta da complementariedade desses dois processos sociais básicos constitui-se em pré-condição para assegurar o acesso com autonomia à comunicação mediatizada, assim como às redes informacionais.

AS TICs COMO POTENCIALIZADORAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O ser humano é potencialmente sujeito da comunicação, uma vez que a mesma envolve processos de troca de informações, seja através de relações pessoais ou de redes informacionais, as quais se utilizam de sistemas simbólicos que possibilitam uma infinidade de maneiras de estabelecer relações comunicativas.

Vale ressaltar que as TICs permitem, além da fala e de gestos, utilizar imagens, ícones, textos e outras mídias para efetuar algum tipo de troca informacional. Segundo Tompsom (1998) as TICs são potencializadoras da cultura midiática, a qual está relacionada com determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, bem como com o domínio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento.

As mediações e as inter-relações que permeiam os sujeitos nesse mundo sócio-histórico incomensuravelmente complexo, constituem-se em campos fértis de significados e, à *priori*, interpenetrado por sentidos singulares, mas também são redimensionados por processos sociais e por relações de poder, sendo que essas relações encontram-se imbricadas sob diferentes concepções de dinâmica social.

Sabemos que o poder dos conglomerados intervém no tipo de informações e nas formas de comunicação entre as pessoas, bem como no acesso às mesmas. Percebemos que existe um limite tênue entre o real e a ficção induzidos pelos sistemas de simulação proporcionados pelas TICs, porém, analisamos, que em todo sistema homogêneo e controlado, existe uma dialética interna, compreendida por Santos (2000) como uma outra lógica que acontece em cada fragmento dos processos sociais, ou seja, onde estão as fissuras da cultura midiática capazes de criar novas formas de fazer comunicação através de diferentes interesses e perfis, os quais estabelecem contratos sociais implícitos à hegemonia do mercado. Essa dimensão mostra a debilidade e a ineficiência da cultura midiática hegemônica e da política de mercado, pois essa dialética é gestora de uma solidariedade em estado nacional, cuja federação de lugares é também nacional.

Desta forma, mecanismos de percepção a lógica interna, enquando gestora de processos dinâmicos, são essenciais à constituição da própria identidade. Giddens (2002b, p. 9), reforçando a intenção de Santos, enfatiza o surgimento de "novos mecanismos de auto-identidade que são constituídos pelas instituições da modernidade, mas que também a constituem."

Nesse sentido, os sujeitos de diferentes classes sociais constróem suas próprias histórias, passivas ou ativas, mas que de alguma forma são significativas, pois nelas introduzem e projetam novos sentidos, criando e se identificando com e na cultura própria de seu contexto, uma vez que essa cultura "identifica os grupos humanos inter-relacionados no espaço e encadeados no suceder das gerações" (MARQUES, 1988, p. 126), respeitando **o** espaço como sendo uma instância da sociedade que contém e é contida por outras instâncias sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, o espaço não é composto apenas pelos objetos geográficos naturais e artificiais que formam a natureza, mas sua essência está diretamente relacionada com o social.

> O espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de uma certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhe são próprias (SANTOS et al., 1988, p. 15).

O conceito de espaço está relacionado ao espaço-sociedade que se faz essencial sob a ótica do todo e dos sistemas, ou seja, o espaço interage em um conjunto de instâncias (economia, política, cultura), agindo dialeticamente como continente e conteúdo e, a "reconstituição dos espaços tem uma substância científico-tecnológica informacional. Não é nem meio natural, nem técnico. A ciência, a tecnologia e a informação estão na base mesma de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço [...]" (SANTOS, 1996, p. 51).

Por outro lado, vinculado às discussões da Inteligência Coletiva[1] e dos processos virtuais, enquanto latência e potencialidade, Lévy (1998) considera que os espaços do saber, da inteligência e do saber coletivos, não suprimem os outros espaços, mas aglomera-os. Estes espaços associam-se ao espaço estrutural, que, por sua vez, representa o sistema complexo e sua evolução se dá nas estruturas (geográficas, produtivas, rentáveis, consumistas, classes, de saber entre outras) de uma sociedade formada por sujeitos coletivos. Destarte, estes espaços, por intermédio de aprendizado recíproco, das trocas, das mediações e das TICs são capazes de reinventar o laço social.

Compreendemos que o espaço banal ou espaço vivido, como denomina Santos (2000) traz a condição de criação de uma solidariedade horizontal interna – dialética interna –, acolhendo diferentes interesses. Para Marques (1999) os novos espaços de saberes emergentes em circulação, da associação e das metamorfoses das comunidades pensantes, são potenciais ao devir dos sujeitos da comunicação, das ressonâncias entre os sujeitos de diferentes lugares do mundo através das TICs. Complementando as possibilidades das TICs, Lévy (1998) acredita que o espaço do saber agrega inteligência e saberes coletivos, aliadas a velocidade da evolução tecnológica digital, criando novos saberes, técnicas e tecnologias que potencializam o ciberespaço.

Percebemos que a racionalidade que se impõe como absoluta na cultura midiática sempre deixa uma abertura que possibilita a criação de

[1] Inteligência coletiva é entendida como uma inteligência distribuída e valorizada, coordenada em tempo real, que pode resultar em uma mobilização efetiva de um coletivo.

novos espaços, porque o movimento que procura, exaustivamente, induzir o modelo capitalista é o mesmo que, historicamente, deixa espaços que podem ser criativos a novas relações e formas de fazer educação e comunicação. Para Guattari (1988) esses processos funcionam como uma espécie de fissuras e que por meio destas, é possível o envolvimento do coletivo social, mobilizado pelas tessituras de interação inerentes aos processos comunicativos e educacionais.

Valle (2000, p. 99), destaca que há multiplicidade de espaços e de tempos, férteis à criação, de forma que,

> para criticar a lógica identitária tradicional, aquela que pensa o ser como total permanência, precipitando o ser, nosso pensamento sobre o ser, o perdemos naquilo que, igualmente, o ser jamais pode ser totalmente: a impermanência, a total indeterminação.

A pluralidade é um aspecto essencial para contemplar a complexidade nas relações sociais. Os múltiplos espaços-tempo definidos por Valle (2000), espaço banal esboçado por Santos, espaço de saber definido por Lévy (1998), devem ser compreendidos à constituição de uma nova lógica instituinte, em que o coletivo através da solidariedade, da ética, dos saberes, das práticas sociais e de múltiplos entrelaces, fundam as possibilidades de diferentes formas de comunicação entre os homens, sujeitos potencialmente interativos nos processos midiáticos de qualquer parte do mundo.

Os novos espaços que permeiam as comunidades epistêmicas ensejam a criação, a fim de que o indivíduo seja capaz de autocriar-se e dar sentidos à existência do coletivo. Assim, as TICs podem auxiliar a busca de novos sentidos para estabelecer práticas comunicativas potencializadoras nas redes de relações, sendo que estas comportam as vivências e a multiplicidade de linguagens.

Dessa forma, as comunidades epistêmicas são capazes de articular linguagem verbal e não verbal (nelas inclusa a oral, escrita, gestual, digital etc.), de imprimir sentidos e significados às informações, de redimensionar a aprendizagem através de um processo horizontal, de mediar a tessitura dos saberes historicamente construídos pelo coletivo,

de estabelecer e alargar os entrelaces comunicacionais virtualmente e de desencadear ações coletivas e individuais.

Hoje emergem "novas concepções de vida, conhecimento e arte; avanços de novos tipos de ciência e tecnologia que transcendem a racionalidade e a política vigente e hegemônica" (LINHARES, 2001, p. 165). Assim conquistar outros espaços, significa ultrapassar a linearidade e combinar diferentes formas às ressonâncias entre educação e comunicação.

O caráter potencialidador das TICs está no movimento que elas podem desencadear nas práticas sociais, culturais, administrativas, pedagógicas, didáticas entre outras. Segundo Marques (1999, p. 121), ao mesmo tempo que a dinâmica do mercado empreende na racionalização do sujeito, abrem-se

> novos espaços: dos saberes emergentes em circulação, da associação e das metamorfoses das comunidades pensantes, produzindo, cada qual seu mundo virtual [...], suas realidades potenciais, das quais participam mundos heterogêneos, eles mesmos heterogêneos e múltiplos, sempre em devir, pensantes.

As possibilidades das TICs geram inquietações àquelas velhas reflexões paradigmáticas racionalistas e dogmáticas, as quais na contemporaneidade convivem lado a lado com alternativas práticas da vida do homem neste mundo hipertextual, prenhes de dialética criadora. Hoje, a educação, formal ou não formal, e a comunicação estão aliadas às mudanças e as necessidades de abranger espaços diferenciados para a produção de informações através de saberes e conhecimentos mais críticos advindos de realidades sociais diferenciadas.

> Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão (LÈVY, 1993, p. 72-73).

As tecnologias criadas pelo homem atuam como elementos históricos que vêm possibilitando a transformação dos atores sociais e,

consequentemente, do contexto social, político, econômico, educacional onde estão inseridos. E neste contexto é inegável a convivência da Internet, do livro, da televisão, do artesanato e de outras invenções históricas de cada cultura.

Cada dinâmica cultural se expressa entre o processo social da vida e o sentido desse processo, ou seja, esse significado é constituído por "uma variedade de fenômenos e (atribuído) a um conjunto de interesses" (THOMPSON, 1998, p. 165) próprios de cada dinâmica social e das formas simbólicas dessa dinâmica, pelas quais os sujeitos se expressam por meio de técnicas e de tecnologias e procuram entender a si e aos outros.

Desta forma, o processo cultural pode ser pensado como a organização das representações na prática através de grupos sociais concretos, valorizando a diferença como signo da cultura, para que as pessoas possam exprimir suas identidades, seus próprios significados, por meio de uma lógica própria de cada coletivo social, bem como respeitar os modos plurais desta lógica, as quais situam a decifração da própria lógica social.

Nesse sentido Thompsom (1998) destaca quatro concepções de cultura: a concepção clássica entendida como processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual;[2] a concepção descritiva como conjunto de crenças, valores, costumes, convenções, hábitos, ideias, práticas, instrumentos e materiais próprios de um período histórico;[3] a concepção simbólica onde os fenômenos simbólicos e o estudo da cultura estão interrelacionado à interpretação de símbolos e da ação simbólica;[4] e a concepção estrutu-

---

[2] Essa concepção define que "cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna" (THOMPSON, 1998, p. 170).

[3] Concepção que busca a "comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos [...] que são (concebidos) pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade" (THOMPSON, 1998, p. 173).

[4] Aqui cultura é entendida como "padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças" (THOMPSON, 1998, p. 176).

ral que discute sobre os fenômenos culturais, os quais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise como estudo da constituição e da contextualização social dessas formas.[5]

Para Hall (2001) a contemporaneidade cede lugar ao sujeito descentrado e despojado de uma identidade fixa, destaca que a centralidade da cultura não pode ser concebida como um acúmulo de saberes e processos, mas sim enquanto expansão, associação e penetração na vida dos sujeitos. Complementando a idéia de Hall (2001), Lévy (2001) acredita que encontramo-nos em uma sociedade móvel, onde a mobilidade perpassa a ideia de móveis para a extensão e, nesse sentido o centro é um nó de fluxos e a periferia representa as zonas de difíceis acessos, mas possíveis de interconexão se houver alteração nos padrões de significados das formas simbólicas, as quais incluem ações e manifestações significativas ao sujeito, em prol dos processos comunicativos para partilhamento de experiências e saberes.

Segundo Castels (1999, p. 22), a partir de

> [...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

Para Marques (1995, p. 26), “o gênero humano se autoconstitui em sociedade” e na organização desta sociedade criam-se estruturas de pensamento de ação que devem ser consideradas no mundo da vida, onde, por transcenderem os interesses dos atores individuais, geram estruturas que autonomizam o sistema e possibilitam as interrelações, sem a perda da identidade e continuidade. Isso acontece em todas as instâncias da

---

[5] Concepção que “dê ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados” (THOMPSON, 1998, p. 181).

sociedade, pode ser na educação, na comunicação, na política, na economia e em outros processos humanos.

Esses processos oferecem condições para que ocorram as ações cotidianas, pois neles encontramos o sentido da pertença social e do interrelacionamento entre as pessoas através das necessidades de articulações no mundo da vida, acarretando na criação de novas formas de pensar a tríade educação-comunicação e contemporaneidade.

(IN)CONCLUSÃO

Consideramos que o surgimento e o desenvolvimento dos meios de comunicação desencadearam, nestas últimas décadas, um impacto social, cultural, econômico e educacional, uma vez que ocupam lugar central na sociedade contemporânea, devido algumas de suas características: velocidade de transmissão; modernização das tecnologias eletrônicas, informáticas e telemáticas; possibilidade da recepção de imagens e informações em tempo real e, principalmente a interatividade que as mesmas têm concebido entre pessoas de diferentes lugares do mundo.

Assim, pensar na relação educação e comunicação, na sociedade contemporânea, passa por questões profundas relativas ao ser humano. Sujeito da prática, que

> [...] por conseguinte, sua atitude diante da práxis implica numa consciência do fato prático, ou seja, certa integração numa perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos. Sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de idéias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira (VÁSQUEZ, 1968, p. 9).

Desta forma, a práxis deste sujeito é entendida por dois momentos: um momento propriamente laborativo; e um momento existencial, ou seja, pela busca do reconhecimento.

Estes dois momentos perpassam, segundo Santos (2000), às possibilidades que o espaço fluído oferece, ou seja, em toda práxis humana existe um movimento dialético interno, o qual traduz em ação e criação o reconhecimento do sujeito como 'ser' da comunicação e da educação. Comunicação e educação como processos intencionais, conscientes e sociais, que buscam, neste ensaio, resgatar o espaço vivido, o espaço horizontal e solidário.

Neste sentido, o caráter potencializador das TICs imprime, no contexto contemporâneo, prático e existencial,

> [...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanta está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela (CASTELS, 2000, p. 22).

Parafraseando Freire (2000), a educação é um ato comunicativo, que sintetiza a complexidade da interação entre comunicação e educação. Essa disponibilização consciente de um mais comunicacional, ultrapassa as reflexões da educação formal, penetra nos meios de comunicação de massa, nas formas da cultura midiática, nas potencialidades das TICs, e nos processos sociais coletivos, criando novos espaços onde a dialética interna é capaz de apontar novas discussões e criações para um bem-estar de todas as classes sociais.

Sabemos que há os grandes conglomerados que tentam centralizar as informações, o dinheiro e o poder, mas é no sistema periférico, segundo Levy (2001), que acontecem as heterogeneidades, flexibilizando e suportando as contradições, os quais possibilitam a evolução do contexto social e ajudam a proteger a essência da criação humana. Nestes espaços criativos, inerentes a dialética interna, se percebe as relações tensivas do sistema periférico e a produção de conteúdos, que são essencialmente conteúdos educacionais e comunicativos, os quais definem a dinâmica

cultural expressa entre o processo social da vida dos sujeitos e o sentido desse processo no coletivo.

Percebemos este cenário permeado de eventos singulares, no qual os interstícios da contemporaneidade, adentram as complexidade dos artefatos culturais, abrindo espaços para o devir dos sujeitos existenciais.

> Devir tem mil formas, mil folhas, mas o ser não sofre a menor dispersão: se eu pudesse reunir numa vasta coleção todas as imagens do ser, todas as imagens múltiplas, cambiantes, que, apesar disso, ilustram a permanência do ser, a arvore rilkeniana haveria de abrir um grande capítulo no meu álbum de metafísica concreta (BACHELARD, 1988, p. 242).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

______. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

______. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

CASTELS, M. **Sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

______. **The informational city**: information technology, economic restructuring and the urban-regional process. Cambridge: Basil Blackwell, 1989.

COGO, D. M. **No ar... uma rádio comunitária**. São Paulo: Paulinas, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ECO, U. O professor aloprado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 maio 2008. Caderno Mais.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

______. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FROMM, E. Prefácio. In: NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1960.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2002a.

______. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002b.

______. **Em defesa da Sociologia**.São Paulo: Editora Unesp, 2001

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizo-análise. Campinas: Papirus, 1988.

HOBBES, T. **Leviatã**: matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LEVY, P. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPOVETSKY, G. **A socidade pós-moralista**: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri: Manole, 2005.

MATTELART, A. **A comunicação mundo**. Porto Alegre; Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijui: INIJUI, 1999.

______. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijui: Editora Unijui, 1995.

______. **Conhecimento e educação**. Ijui: Editora Unijui, 1988.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, A. D. Organizações não-governamentais: sujeito simples ou sujeito composto? Reflexões sobre práticas comunicacionais e educacionais nas ONGS. In: NASCIMENTO, A. D.; FIALHO, N. H.; HETKOVISKI, T. M. **Desenvolvimento sustentável, e tecnologias da informação e da comunicação**. Salvador: EDUFBA. 2007. p. 227-242.

NASCIMENTO, A. D. et al. A dinâmica comunicacional nas organizações não governamentais. **Esse in Curso**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 79-86, 2003.

NASCIMENTO, A. D.; MENDES, J. J. (Coord.). **Rádios comunitárias da Região Sisaleira**. Feira de Santana (BA): Movimento de Organização Comunitária, 2004.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto; Corecon. 1999. p 33-75.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 2. ed., Rio de Janeiro: Record, 2000, 175 p.

______. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

______. **Técnica, espaço, tempo globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. et al. **O espaço em questão**. São Paulo: Marco Zero, 1988.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet editora & Comunicação, 2001.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLE, L. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 97-110.

INTEGRANDO CURSOS E OLHARES

Perspectivas para a educação e para a comunicação[1]

Adriana Rocha Bruno

Ana Maria Di Grado Hessel

Lucila Pesce

---

[1] Parte do teor deste estudo foi publicado nos anais do IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares: currículo, teorias, métodos, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, de 2 a 4 de setembro de 2008. O estudo foi apresentado no GT 12: currículo e tecnologias.

INTRODUÇÃO

Desde fevereiro de 2004 atuamos como docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) na habilitação em Educação a Distância (EAD), do bacharelado em Tecnologia e Mídias Digitais e em uma disciplina do curso de Comunicação e Multimeios: Novas Tecnologias e Educação (NTE). A docência nas disciplinas dos cursos tem sinalizado que o mundo contemporâneo demanda cada vez mais a formação de profissionais que atuem no mercado de trabalho com responsabilidade social e a partir de atitudes e pensamentos integradores e multidisciplinares. Esse cenário indica que não basta desenvolver uma proposta curricular funcionalista – preocupada com a mera instrumentalização dos nossos alunos, para inseri-los no mercado de trabalho – sem atentar para a qualidade dessa formação, do ponto de vista da emancipação social. Com isso em mente, buscamos na vertente curricular culturalista o elemento basilar da nossa proposta de trabalho.

Em estudos anteriores (PESCE, 2008) anunciamos que a vertente curricular culturalista assinala a importância do currículo no processo de reprodução cultural e social. Michael Apple, Henry Giroux, Michael Young, Basil Bernstein e José Augusto Pacheco são alguns dos grandes nomes desta vertente, bem como os brasileiros Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire e Demerval Saviani.

Bem sabemos que, no âmbito dos processos de formação, não há como cindir as dimensões pessoal e profissional, como adverte Simões (1995). A partir desse entendimento e tendo como fundamento a vertente curricular culturalista, procuramos orientar nosso trabalho, de modo que, ao final do processo de diversas reflexões pontuais, os alunos proce-

dam a uma análise sistematizada da relevância da vivência e dos estudos acadêmicos e tecnológicos que perpassam a sua formação, para uma atuação profissional com responsabilidade social.

Todo esse processo é mobilizado a partir de uma proposta curricular integrada, concretizada através da produção de um trabalho integrado e desenvolvido pelos alunos dos dois referidos cursos de graduação, o qual se consubstancia como foco de nossa atenção, neste estudo.

CAMPO DE DOCÊNCIA E PESQUISA

Para ampliar a compreensão da dinâmica de análise deste estudo, iniciamos o presente texto com a contextualização do campo de docência e pesquisa.

O bacharelado em Tecnologia e Mídias Digitais (TMD) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em vigor desde 2001, foi concebido em uma perspectiva multidisciplinar, que integra três áreas de conhecimento: Educação, Comunicação e Semiótica, Ciência da Computação.

Atualmente, duas matrizes curriculares encontram-se em vigor. A primeira mantém três habilitações: Arte Digital, Design de Interfaces e Educação a Distância. A nova, em vigor a partir de 2008, embora não mais trabalhe com as três supracitadas habilitações, continua na interface de três áreas de conhecimento: aprendizagem em ambientes virtuais, estéticas tecnológicas e *design* de interfaces. Contudo, este artigo pauta-se em um movimento analítico sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos da primeira matriz curricular, que cursam a habilitação em EAD[2] em

---

[2] Entendemos que o termo "Educação a Distância" pode representar, nos dias atuais, visões e concepções diversas e conflitantes, por não mais compreender as transformações advindas do século XXI e a amplitude que esta área envolve. Portanto, outras expressões qualificam com mais propriedade nossas concepções e propósitos, tais como: Educação on-line, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Aprendizagem em Ambientes Digitais etc. Neste artigo, utilizaremos a expressão Educação a Distância apenas quando em referência à habilitação de um dos cursos mencionados; no decorrer do texto assumiremos a expressão Educação on-line por traduzir de forma mais verossímil as idéias e práticas assumidas por todas nós, em nossa práxis pedagógica.

congruência ao trabalho desenvolvido na disciplina de Novas Tecnologias e Educação IV (NTE IV), desenvolvida no último ano do curso de Comunicação e Multimeios.

Na primeira matriz curricular do curso de TMD, os dois primeiros anos do curso estruturam-se em torno de um eixo comum, com o intuito de oferecer ao bacharel uma formação básica que contemple conceitos afeitos às três referidas áreas de conhecimento. Ao final do segundo ano, o aluno opta por uma das aludidas habilitações. O aluno que escolhe a habilitação em EAD visa atuar nesta modalidade educacional, tanto no mundo acadêmico quanto no corporativo.

De modo geral, o profissional de educação *on-line* tem atuado na interface da vertente tecnológica com a educacional. Nesse sentido, cabe-lhe promover um diálogo legítimo entre os mentores, conteudistas ou especialistas da área de conhecimento em questão, os educadores responsáveis pelas estratégias metodológicas de avaliação e tutoria e os tecnólogos e comunicólogos (*designers* instrucionais, roteiristas, *web designers*, programadores, entre outros).

A análise da experiência de planejamento, de desenvolvimento e de implantação do curso-piloto em educação *on-line*, desenvolvido no primeiro ano da habilitação é realizada com o auxílio de conceitos trabalhados nas diversas disciplinas, tais como: interatividade, mediação, estilos de aprendizagem, objetos de aprendizagem, planejamento em educação *on-line*, avaliação de aprendizagem em educação *on-line*, elaboração de roteiro e modelagem, gestão de processos de produção em educação *on-line*, gestão de acompanhamento, mapas conceituais, didática *on-line*, entre outros.

Ancorado nos aludidos princípios e concebido em uma perspectiva multidisciplinar, o bacharelado em Tecnologia e Mídias Digitais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo volta-se à formação de um profissional que atua na interface das vertentes tecnológica e educacional. Ao profissional de educação *on-line* cabe atuar no desenvolvimento e na implantação de cursos elaborados na convergência de distintas mídias.

Para que tal intento seja atingido, as ações erguem-se em meio a dois focos – apropriação conceitual e movimento metodológico de ensino – os quais ocorrem no imbricar de dois eixos norteadores: a) fundamentos ontológicos e epistemológicos do trabalho do profissional de educação *on-line*; b) dispositivos e interfaces disponíveis ao trabalho do profissional de educação *on-line*.

No curso de Comunicação e Multimeios, a disciplina Novas Tecnologias e Educação IV tem por objetivo proporcionar situações de aprendizagem para que o aluno possa perceber-se como sujeito histórico ativo e co-responsável pelo processo vivenciado com a educação telemática no mundo contemporâneo e conhecer, compreender e analisar criticamente os fundamentos epistemológicos e abordagens do processo educacional frente os ambientes digitais de aprendizagem. Sabemos que o currículo educacional deve ser concebido numa linha emancipatória, que requeira participação, autonomia, responsabilidade coletiva, criatividade, organização, planejamento e dialogicidade. O conhecimento emancipatório é, portanto, capaz de reconhecer a igualdade na diferença do outro. O desenvolvimento de um currículo flexível, neste sentido, deve possibilitar a utilização integrada de diferentes mídias e implementação de projetos como: rádio, vídeo, computador-informática, Internet e educação *on-line*. As transformações tecnológicas, desde o século passado, apontam para transformações sociais em que há uma exigência cada vez maior de aprendentes autônomos. Algumas tendências tecno-pedagógicas emergem nos dias atuais e direcionam nosso olhar para o futuro do profissional da área de multimeios: jogos virtuais com avatares, atividades em multimídia, consoles com transmissão por rádio ou infravermelho, educação *on-line*, *games*, programas baseados em inteligência artificial, wiki´s, web 2.0 etc.

A articulação entre os fundamentos e os dispositivos e interfaces materializa-se, notadamente, no trabalho curricular integrado desenvolvido pelas disciplinas que compõem o primeiro ano da habilitação em EAD, do curso de Tecnologia e Mídias Digitais. No caso do curso de

Comunicação e Multimeios, há a preocupação de ampliar as possibilidades de atuação e principalmente de formação profissional e humana, oferecendo aos alunos vivências, fundamentos e desenvolvimento de análises críticas frente aos diversos focos de atividade profissional. O foco na elaboração de um trabalho prático que integre as distintas disciplinas do curso é pensado com o intuito de que os alunos consigam atribuir sentido e significado aos conceitos teóricos e aos procedimentos técnicos trabalhados no curso, de modo a relacioná-los com a materialidade histórica em que se insere o trabalho do profissional de educação *on-line*.

Nesse contexto, o movimento metodológico de ensino e de aprendizagem dos cursos persegue uma formação que parte da visão restritiva de atuação profissional como técnica, para a visão ampliada de atuação profissional como prática social.

No tocante ao conceito de prática social revisitado no campo do trabalho é oportuno observar que, em toda e qualquer prática social (trabalho, linguagem...), os sujeitos sociais constituem-se em meio a uma dialética relação entre reprodução e reconstrução de mundo. Nesse movimento, por meio das práticas sociais e a partir de determinantes contextuais, os sujeitos sociais constituem sua identidade. Ao mesmo tempo, tal relação dialética permite que tais sujeitos sociais constituam esses mesmos determinantes contextuais.

PROPOSTA DO PROJETO INTEGRADO: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO *ON-LINE*

A proposta do projeto integrado foi concebida em 2004, na qual os alunos do curso Tecnologias e Mídias Digitais (TMD) – habilitação Educação a Distância (6º semestre) – tiveram a oportunidade de oferecer cursos/oficinas à distância, sobre temas diversos, aos alunos do 2º ano do curso de TMD.

Em sua primeira versão, os alunos vivenciaram o processo de gestão de cursos a distância na prática e oportunizaram a outros alunos participarem desta experiência.

Ao longo dos anos, o projeto integrado foi sendo redimensionado e ampliado, mas sempre com o foco no desenvolvimento e na vivência em grupo de um curso *on-line* e uma reflexão (memorial descritivo e analítico) sobre o processo. O projeto contemplou, ao longo dos anos, as etapas de planejamento e implementação de um curso *on-line* a ser realizado junto a grupos de alunos da PUC/SP e de outras instituições.

O projeto tem por objetivos:

- criar condições para que os alunos do 6º semestre da habilitação em EAD do curso Tecnologias e Mídias Digitais possam vivenciar as teorias e práticas desenvolvidas no curso até o momento, por meio da gestão de cursos/oficinas na modalidade à distância;

- integrar todas as disciplinas do 6º semestre, promovendo articulação teórico-prática;

- oferecer a alunos dos cursos de graduação da PUC/SP e de outras instituições, oportunidade de: vivenciar cursos à distância com temas aderentes à sua formação, disseminar a educação *on-line* aos alunos, promover análises crítico-reflexivas em relação às perspectivas e possibilidades que esta área apresenta para profissionais diversos atuarem integradamente;

- promover a integração de cursos, com a troca de experiências e possibilidade de formação continuada.

Desse modo, por meio de expressões criativas e críticas que explicitem e compartilhem a produção de conhecimento que alunos e professores estão co-construindo nos cursos envolvidos, tal evento intenta sistematizar e divulgar os trabalhos desenvolvidos, apresentando, na prática, a área de educação *on-line*, que vem se expandindo cada vez mais nos segmentos corporativos e educacionais.

Cursos/instituições que já participaram do projeto desde 2004:

- Tecnologias e Mídias Digitais – alunos do 4º semestre – PUC/SP
- Comunicação e Multimeios – alunos do 8º semestre – PUC/SP
- Pedagogia – alunos – Universidade Mackenzie e PUC/SP
- Licenciatura em Computação – alunos – Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Temas trabalhados:

- Vídeo-aula - Comunicação e Multimeios – PUC/SP
- TV digital (interativa) - Comunicação e Multimeios – PUC/SP
- Educação a distância / Educação *on-line* - Licenciatura em Computação – UNICSUL / Pedagogia – PUC/SP
- Legislação - Pedagogia - Mackenzie
- Ética - Tecnologias e Mídias Digitais – PUC/SP
- Flash - Comunicação e Multimeios – PUC/SP
- Tratamento de imagens - Comunicação e Multimeios – PUC/SP
- Extramaterialidade - Comunicação e Multimeios – PUC/SP

Os temas são desenvolvidos e oferecidos aos alunos de acordo com sua aderência aos cursos de graduação e estão integrados à disciplinas ministradas por professores dos mesmos, agregando, significativamente, reflexões teórico-práticas dos conceitos trabalhados nos diferentes cursos.

Disciplinas envolvidas: proposta curricular integrada

Tendo como ponto de partida a premissa anunciada, as disciplinas do primeiro ano da habilitação em EAD, do curso TMD, contribuem com estudos teóricos e atividades direcionadas à produção, pelos alunos, de um trabalho prático integrado, que se traduz no desenvolvimento e implantação de um curso *on-line*, no decorrer do ano letivo. Nesta emprei-

tada, adotamos o modelo ADDIE[3] basicamente como suporte ao planejamento e implementação de soluções de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, bem como a plataforma ou AVA[4] *freeware* MOODLE.[5]

Os alunos desenvolvem uma proposta alternativa de aprendizagem virtual, atendendo a uma demanda real de formação, a partir da área de conhecimento dos cursistas envolvidos. Analisam o contexto e iniciam com o planejamento, a partir da discussão coletiva de um roteiro, que envolve: a definição da equipe e dos papéis de cada um dos componentes, a especificação do projeto pedagógico do curso, as mídias a serem utilizadas, os critérios de avaliação e aprendizagem, o contrato didático junto aos cursistas e o desenho didático dos módulos que compõem o curso. No que diz respeito às estratégias para o desenvolvimento do curso, os alunos produzem o material que vai ao ar e configuram o ambiente de rede.

No primeiro semestre, os alunos estudam as principais concepções epistemológicas e abordagens pedagógicas, os fundamentos teóricos do planejamento (em sentido pleno e no âmbito da educação *on-line*) e levantam dados sobre o contexto: *lócus* de aplicação dos cursos. Para tanto, aprendem a elaborar um questionário semi-estruturado, a aplicá-lo junto ao público-alvo e a analisá-lo, de modo a traçar um diagnóstico dos cursistas, que, no caso, são alunos de outros cursos de graduação da PUC/SP.[6]

[3] ADDIE é um modelo de sistema de design instructional genérico e simplificado " Instructional Systems Design (ISD). ADDIE é a sigla para Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate). <http://ed.isu.edu/addie/index.html>.

[4] AVA significa Ambiente Virtual de Aprendizagem.

[5] Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é um software livre, de código aberto e de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Também designado como Sistema de Gerenciamento de Curso. Em linguagem coloquial, o verbo to moodle descreve o processo de navegar despretensiosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. O conceito foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Baseia-se na pedagogia sócio-construtivista <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>.

[6] Vale destacar que os professores do bacharelado em Tecnologias e Mídias Digitais são também docentes dos demais cursos envolvidos e conseguem, portanto, integrar os cursos e seus respectivos alunos, fazendo a ponte entre os distintos contextos acadêmicos.

No segundo semestre, os alunos procedem à aplicação dos cursos, durante as três semanas iniciais do semestre. Vivenciam a gestão pedagógica, que abrange a tutoria, sua capacitação e suas ações de orientação, coordenação, mediação e avaliação. Desenvolvem a gestão de sistema, que se ocupa do funcionamento eficiente dos mecanismos de manutenção do curso, do acompanhamento e monitoramento dos alunos, no tocante aos acessos e à permanência no curso. Temas como o papel do contexto no *design* instrucional, o modelo de desenvolvimento do *design* instrucional contextualizado, a função do *designer* instrucional, ancoram a reflexão avaliativa de todo o processo do trabalho integrado.

O momento de implantação do curso é ansiosamente aguardado por todos: alunos gestores desejam colocar em prática o que aprenderam e produziram, alunos de outros cursos aguardam a oportunidade (para muitos, inédita) de vivenciar um curso à distância e professores mediam todo esse processo, de modo a promover aprendizagens significativas.

Os cursos oferecidos têm a duração de três a quatro semanas e nesta experiência os professores envolvidos assumem-se como mediadores em diferentes níveis. De um lado, com os alunos da habilitação em EAD, há o acompanhamento das interações e da mediação na prática do curso, bem como de tudo o que envolve o processo de implantação de um curso. De outro, há a articulação entre cursos e alunos dos diferentes cursos e a integração de áreas do conhecimento, ao longo desse processo.

A formação do profissional para a área de educação *on-line* não implica formar educadores, mas buscar na área educacional as contribuições fundamentais para a gestão de cursos nesta modalidade. Neste sentido, nos cursos desenvolvidos pelos alunos, a vivência do processo de mediação torna-se importante para que compreendam na prática os elementos que envolvem as relações entre os sujeitos da aprendizagem em um curso, as possibilidades para formação de comunidades de aprendizagem, a aplicação do que foi planejado (plano em ação), as ocorrências tecnológicas e pedagógicas emergentes no curso etc. Este é o momento em que os alunos conseguem perceber a necessidade dos conhecimentos produzidos no curso e sua real aplicação.

Apresentamos a seguir a experiência de um dos grupos de alunos da habilitação, com os registros de mensagens trocadas, por e-mail, entre uma das professoras do curso e os alunos responsáveis pelo projeto integrado dos cursos de Tecnologia e Mídias Digitais (habilitação em EAD) e Comunicação e Multimeios.

Implantar um curso não é tarefa fácil e o acompanhamento dos alunos gestores extrapola os limites da sala de aula. Os primeiros testes com o curso no ar implicam uma mediação atemporal, em que os alunos estão em constante contato com as professoras do curso, via e-mail, tal como ilustrado a seguir.

> Caros G. e A., tudo bem? Entrei no curso de vcs e volto a fazer alguns comentários para deixarmos o curso redondinho para iniciar... qqr dúvida entrem em contato[...] A agenda melhorou, mas a fonte está pequena. Sinto que alguns pontos no curso estão soltos [...] Num curso devemos encaminhar os alunos para o que eles devem fazer, o que se espera deles etc. Se vcs apenas dizem que existe um fórum permanente para a comunicação eu, como aluna, posso entender que existe se eu quiser me comunicar e caso eu não esteja disposta esse espaço é opcional... Essa é a complicação. O fórum não é opcional e a participação nos debates é obrigatória no curso, mesmo porque os debates serão centrais no curso. Assim, procurem deixar muito claro que a participação deles no fórum é fundamental. [...] Outra coisa: O vídeo do Youtube é muito legal, mas vcs precisam condicionalo a uma atividade para que o vídeo não fique jogado. tudo num curso é intencional. Bjs.

> Profª, bom dia
>
> [...] E o design da página também é uma dificuldade, mas estou trabalhando muito no flash para que consigamos modificá-lo. Se tiver alguma idéia, e se não for abuso de nossa parte, pode sugerir.... Nesse sentido, estamos um pouco perdidos ainda. [...] estou apanhando um pouco do flash aqui, mas ta saindo alguma coisa. Queria que você olhasse esse começo de arquivo, e, se não for abusar, desse alguns pitacos sobre ele. [...] Muito obrigado à vocês professoras, pelas orientações (aluno G).

> Oi G., acho que por se tratar de uma síntese ou uma adaptação do ppt está ficando legal... eu sugiro, para dar mais cor e brilho e até justificar as possibilidades que um curso *on-line* oferece, que vcs insiram umas imagens ou uns links com imagens ou vídeos... Mas o layout está legal, clean... Acho que vcs devem usar a mesma idéia de botão amarelo e em relevo para as outras páginas para formar um padrão, sabe? Claro que nas demais páginas o botão deve ficar menor para harmonizar o layout... a linha divisória branca pode fica no mesmo tom do botão, ou seja, amarelinho, o que acham? se quiserem, em outras vcs podem alterar a cor, com um degradée...Para os links podem usar o auto relevo tb, que fica legal... brincar com os botões como se fossem teclados... acho que ficou muito bom isso com o botão amarelo. Bjs.

O processo de depuração do curso se dá na medida em que estamos imersos no ambiente, envolvidos com as propostas, juntos com os alunos. O mediador é aquele que caminha ao lado, se sente parte do processo e não está acima dele. Sabemos que o mimetismo é parte da condição humana e, desse modo, podemos contagiar o outro com nossas idéias, nossas emoções e a formação do profissional da educação *on-line* devem buscar na coerência entre as ações e os conceitos debatidos, os caminhos possíveis para uma aprendizagem integradora (BRUNO, 2007).

Os alunos dos cursos de Tecnologia e Mídias Digitais (habilitação em EAD) – gestores do curso – e os de Comunicação e Multimeios – alunos do curso – da PUC/SP vivenciaram um curso à distância e, ao mesmo tempo, consolidaram a aprendizagem desenvolvida ao longo do ano letivo. No ano de 2007 integramos duas disciplinas do curso de Comunicação e Multimeios: Novas Tecnologias e Educação IV – responsável por fazer a ponte entre os dois cursos e Arte e Tecnologia II, cujo professor envolveu-se no projeto e atuou como especialista da área e mediador de conteúdo no curso. Tal evento possibilitou a integração de cursos e de disciplinas de dois cursos de graduação da PUC/SP e de áreas do conhecimento, com troca de experiências e articulações teórico-práticas, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

A partir desta experiência, os alunos do curso de TMD-EAD puderam efetivamente realizar melhor o papel de gestores do curso, assumindo a mediação tecnológica e, em alguns momentos, participando da mediação de conteúdo, não como especialistas, mas como colaboradores e aprendizes.

> Bom Dia Profa. AB, Eu alterei a agenda da 2º semana no sábado. Inclui o conteúdo e propus uma atividade que a Profa. AM tinha sugerido. Olha, *preciso confessar que eu estou maravilhado com a participação dos alunos. Eles comentam muito e os comentários são muito bons e suscintos. Que experiência está sendo este curso, professora! Não imaginava que pudesse ser dessa forma* (aluno G.).

A participação dos alunos cursistas foi intensa. Ficamos muito estimulados e, por vezes, assustados com a quantidade de participações no fórum. Administrar um número tão expressivo de mensagens fez com que dialogássemos muito sobre as estratégias de interação e de mediação em cursos a distância e em ambientes *on-line*. Em alguns momentos, em nossas aulas presenciais, refletíamos coletivamente sobre os encaminhamentos para as situações que emergiam cotidianamente nos cursos e o tema "participação" ocupou boa parte de nossos questionamentos. Os debates envolveram desde a usabilidade das ferramentas disponíveis no ambiente de aprendizagem e sua influência na qualidade das interações, até estratégias didáticas para a gestão de participações com um número elevado de mensagens, com vistas a que os alunos cursistas não se sentissem desestimulados, não se perdessem nas discussões e continuassem participando.

Também o professor mediador de conteúdo manifestou o impacto causado pela participação intensa dos alunos nos debates nos fóruns: "Gostaria que vcs participassem dessa forma nas nossas aulas presenciais" (mensagem postada pelo Prof. HR no fórum).

> Acho que está na hora de **pensarmos em outro fórum e fechar esse como previsto,** pois o número de msgns deste fórum está ultrapassa as possibilidades de diálogo e de

> um fio condutor, mesmo com as sínteses... O que vcs acham? Assim, **vcs fazem a síntese final** e pedem que **os alunos migrem as discussões para outro fórum**...Para o outro fórum, que não rompe com as discussões postas até o momento, mas amplia as discussões, sugiro que os alunos, com base no que já foi discutido, **reflitam e comentem a questão proposta pelo Prof. HR**... Bjs Profa. AB.

O excerto acima ilustra o quanto as mensagens trocadas por e-mail, ao longo do curso, com as professoras foram constantes. Este processo é fundamental para o processo de mediação, pois compreende a aprendizagem como um processo integrado, em que as necessidades emergentes são trabalhadas, discutidas e encaminhadas coletivamente. Esta experiência cria condições que despertam o olhar investigativo, pois os alunos se deparam constantemente com problemas e buscam encaminhamentos, a partir de pesquisas, trocas entre seus pares, colegas e professores.

Por outro lado, no Curso de Comunicação e Multimeios, as reações não foram diferentes, haja vista a participação intensa dos alunos. O envolvimento dos alunos e os comentários nas aulas presenciais, nos corredores, por e-mail etc., revelaram aspectos muito interessantes para nossa análise, em relação a diversos pontos:

1) Apropriação tecnológica: os alunos do Curso de Comunicação e Multimeios possuem domínio tecnológico, fluidez de navegação e muitos deles conhecimento avançado na área de Web. Desse modo, tais características são facilitadoras e fundamentais para que o aproveitamento dos alunos em cursos *on-line* seja satisfatório, pois tais conhecimentos e fluidez oferecem maior autonomia para o aluno se dedicar ao curso, certo?

2) Mensagens sintéticas: o tamanho das mensagens trocadas em fóruns sempre foi debatido pelos pesquisadores e mediadores envolvidos na área de Educação *on-line* e, tem sido consensual que as mensagens trocadas em fóruns de discussão não precisam seguir a mesma orientação que as mensagens de *chat*, ou seja, uma linguagem significativamente sintética compreendendo a dinamicidade de uma conversa simultânea, mas espera-se que não sejam muito longas, pois estendemos que a leitura

de muitas mensagens em fóruns pode desmotivar a participação, frente à quantidade de tempo que essa leitura demandaria. Assim, o bom senso nos pede que sejamos cautelosos e orientemos nossos alunos a trocarem mensagens não muito longas, mas provocativas, ok?

3) Aluno tarefeiro: temos participado e lutado contra a prática de participação que se limita à postagem de mensagens como o simples cumprimento de tarefas, correspondendo ao que é, na visão do aluno, esperado pelo professor: colocar mensagem no fórum e dessa forma garantir sua participação. Assim, mediadores se empenham em fazer com que os alunos compreendam que o fórum é um espaço de diálogo e que ele não deve simplesmente postar mensagens ou responder e perguntar, mas trocar idéias, experiências, levantar questões, ou seja, dialogar com todos os participantes e produzir coletivamente conhecimento. Promover o diálogo de fato tem sido um dos grandes desafios dos cursos oferecidos via Educação *on-line*, pois alguns "padrões" parecem estar incorporados na matriz do aluno, que insiste no aluno tarefeiro, certo?

4) Comunidades (colaborativas) de aprendizagem: ainda que não seja intenção deste texto dissertar sobre o conceito de comunidades de aprendizagem, é fato que ambicionamos, nos curso *on-line*, que nossos alunos construam coletivamente o conhecimento e que formem comunidades de aprendizagem. Para isso, propomos situações de trabalho colaborativo que promovam a autonomia dos nossos alunos, criando situações problematizadoras, emergentes do cotidiano contextualizado, formando equipes de trabalho coletivo etc. Assim, de certa forma ensinamos nossos alunos a trabalharem coletiva e colaborativamente, certo?

5) Leituras em cursos *on-line*: essa temática tem "tirado o sono" de muitos educadores e promovido debates fervorosos entre pesquisadores. Não entraremos nesta discussão aqui, mas destacamos que dentre as diferentes visões a respeito, há aquelas que defendem que nunca se leu tanto como atualmente, pois o aluno do mundo digital lê e escreve muito mais que em outrora e de outro lado há aquelas que pontuam que o mundo "*fast food*" tem proporcionado um fosso na leitura e escrita qualitativa dos alunos, pois o que prevalece é a superficialidade e não há

aprofundamento temático etc. Bem, nesse cenário, um aspecto muito alardeado diz respeito à quantidade de leitura proposta num curso em comparação aos cursos presenciais e, muitos profissionais afirmam que o meio termo seria ideal, pois leituras longas de textos não são bem vindas entre os alunos, de modo geral, em especial de alunos em cursos *on-line*.

6) Presencialidade na educação *on-line*: "nada substitui o olho no olho"! Bem, todos já ouvimos e discutimos a respeito da presença e da distância, na educação *on-line* e parece retrocesso retomar essa conversa. Entretanto, vale destacar que alguns dos jargões até hoje ouvidos sobre os deméritos dos cursos *on-line* e, em especial, à necessidade de presença física para a aprendizagem e para nos conhecermos melhor deve ser redimensionada. Sabemos que presencialidade não significa simplesmente presença física e não é só por meio da presença física que conhecemos nossos alunos e que os alunos se conhecem.

Como veremos adiante, nossa experiência junto aos alunos, atuantes como profissionais e pesquisadoras em educação *on-line* e, especialmente por meio da experiência neste projeto intercursos, revela que, a partir dos seis aspectos destacados acima outros elementos devem ser considerados.

Ainda no decorrer do segundo semestre, o olhar investigativo é mobilizado, sobretudo no curso de Tecnologia e Mídias Digitais (TMD-EAD), com a elaboração do memorial descritivo e analítico. Por essa razão, após planejar e colocar o curso no ar, no primeiro semestre, bem como implantá-lo e desenvolvê-lo junto aos cursistas, os alunos debruçam-se sobre a experiência que tiveram, analisando o processo, com base nos dados coletados no ambiente de rede e à luz do marco teórico que fundamenta as distintas disciplinas da habilitação.

No curso de Comunicação e Multimeios, os alunos fazem uma análise crítica, à luz da área de Comunicação e a partir dos ensinamentos do curso e da disciplina de NTE IV. Tal análise, realizada em trios, é desenvolvida a partir de um roteiro de observação e análise em que os alunos revisitam o curso e, por meio de um olhar analítico, avaliam o curso, sob enfoque técnico/tecnológico e pedagógico. É fundamental também que

eles, nesse processo, avaliem a participação dos colegas, a mediação pedagógica e se auto-avaliem, propondo, ao final, contribuições para os alunos do curso de TMD-EAD.

Os excertos a seguir, extraídos dos memoriais descritivos e analíticos dos alunos do curso de TMD-EAD e de alguns comentários dos alunos do curso de Multimeios, são emblemáticos desta transposição.

O primeiro excerto explicita que as observações de Palloff e Pratt (2002; 2004) acerca da importância de se ter diretrizes claras, que se expressem no planejamento de cursos *on-line*, subjazem à elaboração da página de entrada do curso desenvolvido pelo aluno M.

> Como destacado na citação acima, de Palloff e Pratt, é importante que os alunos entendam qual é o objetivo do curso e suas diretrizes. Na imagem acima [da página de entrada do curso] percebe-se a preocupação em orientar o usuário para tornar o objetivo, que ele deverá cumprir, mais claro. Para garantir que esses pontos fossem plenamente entendidos pelos alunos, durante a aula inaugural presencial, esses pontos foram amplamente explicitados (excerto do memorial do aluno M).

No segundo excerto, evidencia-se a apropriação conceitual, na análise e interpretação de uma das questões do questionário aplicado, para diagnosticar o perfil dos cursistas.

> Como já dito anteriormente, esse fator [ou seja, a comunidade virtual ser construída sobre as afinidades de interesses e projetos] teve um impacto muito grande em todo o curso. Isso porque o interesse pelo assunto, de acordo com a citação de Lévy acima [em menção a Lévy, 2000, grifo nosso], é necessário, para criar um ambiente onde os participantes estejam motivados a buscar o conhecimento. Essa citação ficou comprovada com a aplicação do questionário, que apurou que o interesse pelo assunto é o maior fator motivacional, escolhido por 50% dos entrevistados (excerto do memorial do aluno M).

O excerto a seguir nos indica a importância desta proposta curricular integrada à formação dos alunos. Melhor dizendo, a concretização de um projeto que mobilizou os distintos saberes trabalhados nas disciplinas da

habilitação em EAD, por inseri-los reflexivamente em sua materialidade histórica, possibilitou aos estudantes atribuir sentido e significado aos conceitos tratados.

> Esperamos que esta primeira experiência seja a primeira de muitas, que em todos os cursos dos quais venhamos a participar no futuro sejam mais profissionais, mas nos proporcionem a mesma sensação que este nos proporcionou (excerto do memorial dos alunos G e A).

Ao resgatarmos os seis aspectos apresentados anteriormente (apropriação tecnológica, mensagens sintéticas, aluno tarefeiro, comunidades de aprendizagem, leituras em cursos *on-line* e presencialidade na educação *on-line*), destacamos alguns excertos e comentários dos alunos de Comunicação e Multimeios, que complementam os excertos acima apresentados e ampliam nosso olhar para a educação *on-line*:

> A partir do momento em que se entra em um site como esse, já se tem em mente o que será feito, sendo assim a acessibilidade flui de acordo com a necessidade do que se quer dentro do sistema.

> Os comandos não são muito identificados de primeira, é necessário um olhar mais detalhado sobre o conteúdo para que seja possível uma busca desejada. [..] problema aparente é que as respostas ficam organizadas em cascatas e não em ordem cronológica, dificultando uma busca pelas mesmas quando o participante acessa a discussão pela página principal ao invés de acessar pelas mensagens recentes na página principal do curso (aluno CN – CMM).

As contribuições do aluno CN indicam a necessidade de redimensionarmos nosso olhar frente ao item apropriação tecnológica. É claro que o domínio técnico, a familiaridade tecnológica são grandes facilitadores da aprendizagem em ambientes *on-line*. Porém, achar que alunos de áreas tecnológicas terão muita facilidade quanto à navegação, usabilidade etc. em cursos *on-line* pode causar surpresas. Desde a sua concepção, este projeto intercursos tem nos ensinado na prática que, de

fato, as certeza devem ser provisórias. Dito de outro modo, muitos dos alunos sentiram-se perdidos no início do curso, não sabiam como navegar, para onde ir, o que fazer (ainda que todas as orientações estivessem disponíveis na entrada dos cursos), como utilizar um fórum etc., e apelavam para o e-mail do docente, como forma de buscar maior familiaridade no curso.

> A parte mais ativa e consistente do curso foi o fórum. Isso aparentemente é extremamente positivo, mas requer certa atenção: é comum o equívoco dos cursos a distância que em síntese acabam se tornando apenas um grupo de discussões *on-line*. Atenção tanto pelo fato de que o mediador/professor deve dispor de ferramentas para ir introduzindo elementos, provocações e questões dentro desse debate virtual e principalmente porque dessa maneira o curso fica completamente refém da sintonia, ânimo e disponibilidade dos alunos, e a participação do professor passa a ser completamente ilustrativa (aluno VF – CMM).

> Em alguns cursos à distância os alunos são avaliados pela quantidade de mensagens enviadas e pelo conteúdo das mesmas (aluno VA – CMM).

As falas dos alunos VF e VA apresentam dois aspectos muito importantes: o cuidado que o mediador e o gestor do curso devem ter para não alimentar a idéia de aluno tarefeiro e o uso do fórum como único (ou principal) recurso fomentador de informações para a construção do conhecimento.

Além disso, vale destacar que, nos cursos realizados recentemente, o número de mensagens longas trocadas nos fóruns tem aumentado, rompendo com a idéia de que as mensagens devam ser, prioritariamente, sintéticas. De fato, cada edição do projeto integrado se apresenta de uma forma única, dadas as especificidades do contexto em questão. Os alunos deste curso dialogam pelo fórum com muita facilidade e escrevem longos textos, anexam imagens, *links* às suas mensagens e não se sentem incomodados com isso, pois percebem todo esse processo com muita naturalidade.

> A linguagem que meus colegas de classe utilizam me agrada. Fica mais fácil e eficaz para se entender o que é proposto nas atividades, é possível identificar o problema, ter interesse, compartilhar idéias (aluno VAM – CMM).

A mensagem acima oferece elementos para que redimensionemos e/ou atenuemos alguns dos nossos pontos de vista, em relação à formação de comunidades de aprendizagem e ao ensinar a trabalhar colaborativamente. Não que não sejamos favoráveis a esses objetivos em cursos *on-line*, mas devemos compreender que muitos dos alunos desses cursos já possuem essa vivência em outros ambientes. Portanto, participar de comunidades, trocar ideias não é exatamente novidade, mas parte da vida. O que precisamos atentar, dentre outros elementos, é para a sistematização desses conhecimentos e para a produção efetivamente coletiva.

> Fiquei muito impressionada em ver colegas opinando, participando neste curso, pois em 4 anos eu nunca tinha ouvido eles falarem em classe (aluna AUG – CMM).

> Eu também, foi muito legal saber como pensam alguns colegas. Nossa, nem tinha idéia! (aluna MRM – CMM).

> Na sala é normal que sempre os mesmos falem. Meio que monopoliza, sabe? No virtual não. Deveríamos ter mais cursos e disciplinas assim (aluna FE – CMM).

> O papel do aluno no curso em alguns momentos foi muito opinativo e pouco reflexivo. O fórum merecia uma organização com mais direcionamentos, subdivisões, não somente uma divisão por módulos. Outro elemento que poderia ser útil é um radiograma, a cada "rodada" de debates e opiniões, contendo tópicos do que foi falado, questões polêmicas, sugestões, ou seja, algo que vá situando os alunos do andamento daquelas discussões, para que todos tenham percepção das questões levantadas e do foco, otimizando a participação e possivelmente evitando redundâncias, dispersões ou repetições (aluno VF - CMM).

As mensagens acima são emblemáticas de algumas das avaliações feitas pelos alunos. Por meio delas, especialmente dos alunos AUG, MRM e FE ratificam o anunciado no item seis, sobre a presencialidade na educação *on-line*. Por fim, as contribuições do aluno VF nos ajudam a refletir tanto o item cinco quanto o item dois, pois o tratamento dado às mensagens e às leituras merece mais e mais nossa atenção.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados observados na pesquisa contempla dois eixos: desafios e avanços no desenvolvimento de um trabalho integrado, para os alunos e para os docentes; proposta curricular integrada para se trabalhar as dimensões ética e estética da formação do profissional que atuará na área de Educação *on-line*.

Desafios e avanços no desenvolvimento de um trabalho integrado, para os alunos e para os docentes e pesquisadores

A proposta curricular integrada concretizada no trabalho integrado surgiu da constatação da complexidade do processo de produção de soluções alternativas para aprendizagem em ambientes *on-line*.

As experiências vividas durante este primeiro ano da habilitação em EAD são extremamente ricas, porque emergem do trabalho conjunto dos docentes, por meio das disciplinas e algumas merecem comentários reflexivos a respeito.

O esforço integrado ficou evidenciado no sucesso da trama complexa de configuração do ambiente de aprendizagem e seleção de suas respectivas ferramentas, na medida em que cumpre um papel desejado e eficiente na proposta metodológica planejada. O bom resultado na concretização do produto depende da adoção de um enfoque sistêmico na produção de cursos e isto se refere:

> [...] ao tratamento interligado dos processos vinculados à concepção, produção e implementação de um curso a distância e que vai desde a opção inicial por um modelo conceitual de ensino/aprendizagem até os procedimentos gerenciais que garantem a realização do projeto (ARNOLD, 2003, p. 179).

Os alunos reconhecem a validade dessas relações, conforme exemplificado no comentário a seguir:

> Realizado o planejamento do curso, o estudo do público, estratégia de aprendizagem, o *design* das ferramentas do ambiente virtual e educacional do curso, posso dizer que todos esses fatores se relacionam intimamente.(excerto de um instrumento avaliativo da disciplina TAED II – TMD/EAD- do aluno L).

O desenvolvimento de um trabalho integrado, que incorpore os cursos, as disciplinas é um grande desafio. Desde a sua primeira versão, em 2004, esta proposta curricular integrada passou por diversas mudanças, que se repercutiram em desafios:

a) Alteração de quadro docente: tivemos, durante estes quatro anos de projeto, a entrada e saída de docentes do curso e, assim, tivemos ganhos e perdas. Trabalhar em equipe, integrar ações e idéias, aprender a trabalhar com projetos, agendar reuniões presenciais e virtuais, equalizar sugestões, administrar conflitos, são alguns dos processos vivenciados pelos docentes do curso.

b) Aplicação do curso em diferentes períodos do ano letivo: de modo a encontrar a época mais propícia a todos os envolvidos. Uma época infeliz pode custar o esvaziamento do curso, tal como ocorrido em um dos anos anteriores a 2007.

c) Integração de cursos: os temas escolhidos para a realização do curso, o conteúdo, precisam ser familiares tanto aos alunos da habilitação em EAD quanto aos alunos dos demais cursos.

Os desafios elencados neste estudo configuram-se como estímulo ao constante aperfeiçoamento da aludida proposta curricular integrada, sobretudo se considerarmos a contribuição desta vertente de formação às

dimensões ética e estética do profissional de educação *on-line*, conforme relatado a seguir.

Trabalhar as dimensões ética e estética da formação de profissional de educação on-line: um desafio curricular

A proposta curricular integrada dos cursos em análise estrutura-se no sentido de formar profissionais para a área de Educação *on-line* para atuar com responsabilidade social, nas práticas sociais desenvolvidas no mundo do trabalho. Isso equivale a dizer que o curso tem a preocupação em formar profissionais teoricamente consistentes, tecnicamente competentes e socialmente conscientes.

A consciência social é mobilizada no imbricar do técnico com o teórico, em cujo movimento as dimensões ética e estética estejam sempre presentes em suas práticas profissionais.

A discussão dos resultados leva-nos a considerar esta proposta curricular integrada como ação inovadora e profícua ao trabalho com as dimensões ética e estética, que devem constituir o *ethos* de qualquer profissional da Educação e da Comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta curricular integrada do curso em estudo emerge da consciência de que o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) traz consigo uma ambiguidade intimamente imbricada à ambivalência dos seres humanos. No flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as TICs podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre indivíduos, que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No pólo da cristalização, colaboram com a manutenção do *status quo*, em favor de uma racionalidade instrumental (no entendimento habermasiano), que

se coaduna com os princípios neoliberais. A utilização das TICs na perspectiva alienante outorga aos indivíduos um perfil não emancipado. A visão crítica aceita a ambiguidade da tecnologia, que, a um só tempo, advoga em favor da emancipação ou da alienação, a depender do enfoque que se dê.

Nesse sentido, a formação do profissional para a área de Educação *on-line* deve, antes de tudo, reconhecer a relação dialética entre educação e sociedade, a qual se ergue em meio aos pólos de reprodução e reconstrução. Da mesma forma, deve reconhecer a relação dialética entre TICs e Educação, em que as primeiras podem contribuir com a constituição de uma consciência alienada ou emancipada, a depender do uso que dela se faça. A percepção dessa relação dialética é crucial para uma atuação profissional teórica e tecnicamente consistente, bem como eticamente consciente.

Com o advento das TICs, as políticas educacionais brasileiras em vigor a partir da década de 1990 têm percebido a modalidade de Educação a Distância (EAD) como grande aliada da educação. Entretanto, é preciso destacar: se a intenção é que a EAD contribua qualitativamente para a educação, urge um investimento na formação de seus profissionais, que trabalham em parceria com educadores, comunicadores e profissionais da área de tecnologia da informação. É nesse cenário de consolidação da EAD no Brasil, que a proposta curricular integrada do curso em tela releva o trabalho com as dimensões ética e estética como pontos basilares de uma formação profissional entendida como prática social.

Em um país com dimensões continentais como o Brasil, com grande contingente de estudantes e profissionais em formação, a Educação *on-line* consubstancia-se como instância basilar aos novos rumos da educação. Contudo, antes de fetichizá-la, exorcizando-a ou a entronizando como panacéia dos desafios educacionais, cabe ampliar a compreensão crítica desta modalidade de educação, para qualificar os processos de formação *on-line*.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, S. B. T. Planejamento em educação à distância. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação à distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas; PUC Minas Virtual, 2003.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador**: estratégias para a construção de uma didática *on-line*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PESCE, L. Desenhos didáticos de cursos *on-line*: um enfoque dialógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

SIMÕES, H. R**. Dimensões pessoal e profissional na formação de professores**. Aveiro: Cidine, 1995.

NOTAS SOBRE ASPECTOS SOCIAIS PRESENTES NO USO DAS TECNOLOGIAS COMUNICACIONAIS MÓVEIS CONTEMPORÂNEAS

José Carlos Ribeiro

Luciana Leite

Samille Sousa

INTRODUÇÃO

As tecnologias móveis de comunicação, sobretudo o celular, sofisticam-se e ampliam cada vez mais suas funcionalidades. Em paralelo, desenvolvem-se novas formas de experienciar as diversas situações sociais através destes equipamentos, principalmente entre os adolescentes. Neste caso, o dispositivo funciona como forma de suprir demandas de comunicação cada vez mais imediatas e complexas, além de necessidades como entretenimento, segurança e controle por parte dos usuários e dos seus familiares. A convergência e a mobilidade, enquanto características inerentes destes dispositivos, surgem como pontos ideais para a estruturação das atividades contemporâneas nestes micro-contextos, uma vez que facilitam a vivência cotidiana em conformidade com um ritmo acelerado de transformações e com os novos comportamentos urbanos.

Neste trabalho, a emergência de práticas particulares vinculadas ao universo da comunicação móvel foi pensada a partir da análise dos resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a relação dos adolescentes com os dispositivos móveis em seu cotidiano (RIBEIRO; LEITE; SOUZA, 2008). Tendo como referencial teórico de base o campo da Cibercultura, procuramos investigar os aspectos sociocomunicativos presentes nas situações interacionais ocorridas ou derivadas do uso crescente das tecnologias comunicacionais móveis e, em especial, da telefonia celular. Neste sentido, buscamos mapear as características mais relevantes que se apresentam como variáveis intervenientes na formação dos microarranjos sociais estabelecidos.

Em um nível mais específico, centramos na investigação das possíveis mudanças dos esquemas representacionais e referenciais identitários, derivadas da renegociação das noções de espaços e territórios públicos e privados, comumente observadas em situações de comunicação por dispositivos móveis. De maneira complementar, procuramos verificar em que medida estas formas de convivência, de sociabilidade promovidas e/ou potencializadas pelo uso da comunicação móvel refletem características relacionadas com as representações da sociedade contemporânea.

Para fazer esta análise, buscamos observar mais de perto alguns aspectos do comportamento adolescente relacionados à compreensão dos jovens sobre a comunicação móvel, bem como sobre a forma de utilização da mesma nos micro-contextos sociais. Justamente por isso, optamos pela coleta de dados empíricos, através de entrevistas realizadas com um grupo de 15 adolescentes (seis meninos e nove meninas) de classe social média, entre 13 e 17 anos. A partir das respostas, foi possível interpretar os dados e relacioná-los com os conceitos teóricos vinculados à Cibercultura e à interação social.

OS ADOLESCENTES E O USO DAS TECNOLOGIAS COMUNICACIONAIS MÓVEIS: ASPECTOS GERAIS

A infância parece estar cada dia mais curta com a inserção precoce das crianças no universo adulto através do consumo e de novos comportamentos que há alguns anos ainda não lhes eram pertinentes. Atualmente, roupas, acessórios e aparelhos tecnológicos, como os celulares, assumem rapidamente o lugar dos brinquedos tradicionais no cotidiano infantil e passam a representar, desde muito cedo, um papel fundamental na estruturação da identidade e das relações sociais entre os adolescentes. O mercado, por sua vez, apropria-se deste processo, criando produtos específicos para o nicho mencionado e colaborando com os novos modelos sociais (SOLOMON, 2002).

Neste contexto, os dispositivos móveis e, em especial o celular, têm se estabelecido como objetos socioculturais extremamente valorizados, tanto em virtude do aumento das funcionalidades dos aparelhos, tornando-se verdadeiras centrais de entretenimento, quanto em relação à dinâmica das transformações na forma como os indivíduos lidam com o espaço e com o tempo através da utilização deles.

Com a mobilidade, estas duas dimensões fundamentais fragmentam-se sob a forma de um ambiente híbrido, um espaço-tempo transitório entre a esfera física e a esfera virtual, costuradas pela linha do tempo intemporal (CASTELLS, 1999). E é neste território híbrido da mobilidade que surgem relações diferenciadas, nas quais os papéis sociais podem ser relativizados em função da formação de novas identidades.

A grande presença de adolescentes no ciberespaço e sua íntima relação com as tecnologias digitais vêm evidenciando formas diferentes de comunicação entre os indivíduos deste grupo. Novos modos de vestir, de falar, de interagir e, principalmente, a criação de novos hábitos passam a fazer parte do cotidiano compartilhado por eles. Como fator que interfere na configuração destes microcontextos, os celulares representam uma das principais tecnologias adotadas por esta geração. Esta afirmativa é justificada por diversos autores (CASTELLS et al., 2007; LING, 2004, dentre outros), que mencionam o fato de nenhuma tecnologia ter se difundido tão rapidamente como a telefonia móvel. A partir destas leituras, podemos presumir, ainda, que este fenômeno toma uma dimensão cada vez mais ampla, espalhando-se pelas diversas camadas sociais.

O que se percebe é que não apenas os adolescentes das classes sociais alta e média utilizam celulares com freqüência para falar, enviar SMS, jogar, fotografar e acessar a internet; tem sido cada vez mais comum encontrar jovens da periferia que dominam o manuseio do equipamento e utilizam funções além da simples comunicação oral (CASTELLS et al., 2007). Tendo este aspecto como referência, acreditamos que esta abrangência seja um dos principais fatores que possibilitam a emergência de práticas sociais e hábitos diretamente relacionados às noções clássicas

de identidade, que se vinculam, de alguma forma, à faixa etária, a cada classe social ou às características específicas de algum grupo.

Haja vista a mencionada amplitude etária e social alcançada pela telefonia celular, algumas conseqüências da utilização freqüente dos dispositivos móveis no cotidiano podem ser apontadas de maneira mais generalizada. Uma das características mais salientes constatada na pesquisa efetivada (RIBEIRO; LEITE; SOUZA, 2008) foi a maneira concisa de expressão oral apresentada pelos adolescentes ao serem entrevistados. Quase todos responderam às perguntas de forma curta, objetiva e precisaram ser estimulados para desenvolverem opiniões relacionadas ao tema da pesquisa. Embora este aspecto possa ser derivado de causas circunstanciais distintas e complementares (inibição, comportamento não colaborativo etc.), levantamos como hipótese plausível que tal manifestação parece revelar indícios de que, no público estudado, aspectos comunicacionais mais amplos relacionados às trocas sociais face a face estão sendo gradativamente modificados pela utilização constante de dispositivos tecnológicos de última geração (sejam eles móveis ou não). Tal entendimento se aproxima das conclusões obtidas por Castells e colaboradores (2007), Ling (2004), Ganea e Necula (2006), nas quais é evidenciada uma relação possível entre as alterações nos padrões e nas estratégias discursivas utilizadas e a adoção de dispositivos comunicacionais móveis.

Por outro lado, ainda de acordo com as respostas coletadas, a maioria dos jovens participantes (80%) mostrou estar bem informada sobre o universo tecnológico em geral e sobre a telefonia móvel. Mesmo assim, este grupo ainda apresenta uma visão da mobilidade bastante vinculada ao celular. Poucos lembraram de mencionar por si mesmos os *notebooks*, os *palm tops* e outros dispositivos. Quando questionados sobre a posse destes aparelhos, todos afirmaram ter o próprio celular, sempre habilitado no serviço pré-pago.

Em geral, os adolescentes pesquisados costumam obter seus primeiros celulares entre os 7 e os 12 anos de idade e têm o hábito de trocá-lo, em média, uma vez ao ano por modelos mais modernos e com mais fun-

ções. Em geral, os jovens são presenteados pelos pais em datas comemorativas como o aniversário ou o Natal. A aquisição frequente de novos aparelhos parece indicar menos uma necessidade de auto-afirmação ou uma utilidade real para as atividades cotidianas e mais uma necessidade em participar do universo social vinculado às novas funções que são agregadas pelos novos modelos. Um grande exemplo disso foi a mencionada ânsia por aparelhos com câmera fotográfica logo que estes surgiram, ou ainda a tecnologia *Bluetooth* e o MP3 que inauguraram terrenos móveis de compartilhamento. O fato é que se alguma prática torna-se predominante em um grupo de adolescentes, ela acaba se tornando, por conseguinte, um critério significativo de inclusão no mesmo.

Porém, se os celulares tornaram-se gêneros de primeira necessidade entre os jovens, o mesmo ainda não aconteceu com outras tecnologias móveis como os *notebooks*. Aproximadamente 87% dos entrevistados ainda não têm computadores móveis e, por isso, não desenvolveram o hábito de se conectar através da tecnologia *Wi-fi*. O preço do produto foi apontado como a grande barreira para o acesso. Assim mesmo, os jovens percebem que, de uma maneira geral, o computador móvel representa um benefício para a sociedade e poderá ter desdobramentos mais complexos no futuro.

MAIS QUE UM TELEFONE: A CONVERGÊNCIA E A MOBILIDADE

A utilização do telefone inseriu-se nos contextos mais diversos a partir da portabilidade, o que desencadeou um processo de redimensionamento do dispositivo para situações não-previstas. Inicialmente compartilhados publicamente, os telefones passaram para os espaços domésticos, ganharam mobilidade dentro dos carros e, atualmente, funcionam de modo muito particularizado, quase como uma extensão de cada indivíduo, acompanhando-o em todos os momentos e para qualquer lugar aonde este se dirija.

Com a invenção dos celulares, os aparelhos começaram a acumular funções de outros dispositivos e conquistaram um espaço ainda maior no cotidiano. A convergência transformou os telefones em verdadeiros computadores portáteis, servindo não apenas para a comunicação através da fala, mas para o armazenamento de dados (imagens, áudio, vídeo, texto), o entretenimento (jogos, vídeos etc.), o gerenciamento das atividades no tempo e no espaço (agenda, despertador, calculadora, GPS etc.) e das relações sociais (comunicação, controle, localização, compartilhamento).

Desta forma, o fenômeno da convergência e as novas relações de comunicação e interação que vêm sendo construídas entre os indivíduos demonstram uma tendência a enxergarmos o celular para além da sua função de telefone, ou seja, além das inúmeras atividades que o dispositivo permite desempenhar como envio de mensagens, fotografia, vídeo, gerenciamento do tempo e das atividades etc., novas formas de comunicação e cultura estão se formando em função da lógica da mobilidade, que favorece o fluxo de informações e a interação em pontos diversos do espaço e do tempo.

Para Katz (2006), a comunicação móvel vem gerando diversas conseqüências sociais, desde a própria emergência da prática em variados contextos, o uso incessante dos SMS, o *download* de *ringtones* personalizados e a adoção crescente de serviços de geolocalização, além do caráter potencializador das relações sociais, fruto dos contatos permanentes. O resultado da pesquisa confirma tal tendência no público estudado. Para 56% dos adolescentes pesquisados, o celular não é um mero telefone, é mais do que isso, pois através dele é possível realizar muitas atividades, inclusive se conectar à Internet.

Mesmo estando conscientes do processo de convergência, a comunicação ainda é a principal função do celular para os entrevistados. Eles foram unânimes em mencionar o contato permanente com amigos, namorados e familiares como principal atividade vinculada à utilização do dispositivo. O SMS, porém, surgiu como a maneira favorita de interação, o que se apresenta de modo semelhante aos resultados de outras pesquisas, em contextos socioculturais diferentes (GOGGIN, 2006; LING,

2004). Além do relacionamento, a função do celular também esteve vinculada ao controle por parte dos pais (100%), mas não como um fator negativo na maioria das vezes, e sim como dispositivo de segurança. Também foram citados como importantes tópicos relacionados à sua utilização: o entretenimento (jogos, fotos, vídeos etc.) (100%), o uso na escola (54%) e o armazenamento de dados (34%). Alguns adolescentes (30%) afirmaram que assinam, já assinaram ou consideram a hipótese de assinar serviços de conteúdos pagos caso achem interessantes. Este último fator parece fornecer pistas de que os adolescentes sentem-se íntimos da tecnologia móvel e que estão dispostos a ampliar a sua utilização no cotidiano.

Podemos dizer que os celulares também assumiram características relacionadas à criação de identidades para os seus usuários ou para seus respectivos grupos. Fatores ligados à moda (atualização dos modelos dos aparelhos, criação de modelos especiais etc.), ao *status*, ao pertencimento a círculos sociais específicos (jogos, comunidades) parecem interferir na maneira como os indivíduos se relacionam com a tecnologia e com as pessoas através dela. Considerando os aspectos mencionados, os grandes lançamentos têm buscado focar nichos específicos, em função das suas necessidades, interesses e valores. Assim, enquanto esportistas ganham aparelhos mais resistentes e com funções de monitoramento dos exercícios, executivos dispõem de recursos avançados de organização; já os adolescentes podem optar por modelos com acessórios, games e outros itens de entretenimento e as pessoas da alta sociedade, por sua vez, têm mais uma opção de distinção através de verdadeiras jóias em forma de celular.

A EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS SOCIAIS DIFERENCIADAS

Como já apontaram alguns autores (KATZ; AAKHUS, 2002; KAVOORI; ARCENEAUX, 2006), a difusão dos dispositivos móveis, sobretudo do celular, no cotidiano dos adolescentes tem interferido de forma significativa na configuração da sua esfera de sociabilidade. O fato de

possuir e utilizar um celular significa estar acessível e inserido em um ou mais grupos, partilhando informações e participando de atividades articuladas a partir do contato contínuo. De acordo com a pesquisa, aproximadamente 87% dos jovens consideram que o celular ampliou a interação com seus amigos e familiares. Em geral, eles afirmam que as pessoas se tornaram mais acessíveis e podem ser encontradas facilmente em qualquer lugar e a qualquer hora. Estes jovens percebem a característica como uma vantagem, mas reconhecem a existência de um outro lado que envolve, entre outros aspectos, a questão do controle e do rastreamento, fato este já observado em pesquisas similares, a exemplo da realizada por Ling (2004).

A partir das informações coletadas, constatamos que o aparelho se tornou indispensável no cotidiano dos adolescentes entrevistados, e 80% deles chegaram a enfatizar que possuem um vínculo de dependência. São comuns relatos de que se sentem mal ou incompletos ao esquecerem o celular em casa e ainda a sensação de insegurança e isolamento. Isto, possivelmente se deve ao fato de o equipamento assumir um caráter de extensão do corpo, ou seja, funcionar como um objeto ampliador das possibilidades físicas e psicossociais do indivíduo, conectando-o aos demais participantes da esfera social e às informações compartilhadas neste espaço.

Com o uso cotidiano da tecnologia móvel, os adolescentes desenvolvem, então, novos hábitos ou mesmo novos rituais em seu dia-a-dia. O relógio e o despertador, por exemplo, tornaram-se itens secundários, já que o celular passou a assumir tais funções e agregar ainda outras relacionadas ao gerenciamento do tempo. Dormir com o aparelho ligado, ao lado, tornou-se um comportamento corriqueiro, enfatizado por 100% dos entrevistados, que relataram fazerem uso diário destas funções. Isto também está relacionado ao desejo de permanência do contato, mesmo nas horas de sono, pois, a qualquer momento, podem surgir novos chamados através de ligações ou SMS. Ou seja, o indivíduo torna-se disponível para contatos e trocas sociais em tempo integral.

O fato de a posse do aparelho ser bastante comum também gera convenções sociais, como avisar obrigatoriamente onde se está aos pais ou namorados, não havendo a desculpa de estar incomunicável. Nesse sentido, o contato perpétuo parece ser diretamente proporcional ao desenvolvimento da tecnologia. Na medida em que as baterias dos aparelhos tornam-se mais duráveis e que surgem ferramentas como SMS, GPS, entre outras, torna-se possível a comunicação de onde quer que a pessoa esteja, podendo esta ser encontrada a qualquer momento.

A existência de rituais também pode estar relacionada ao surgimento de relações emocionais dos adolescentes com os seus dispositivos. Alguns jovens mencionaram tratarem o celular como um "filho", do qual se dispõem a cuidar, comprando acessórios e desenvolvendo maneiras extremamente cuidadosas de lidar com o objeto.

Especificamente o SMS parece estar revolucionando a maneira como os jovens se comunicam. Todos os adolescentes entrevistados enfatizaram que o recurso é aquele que utilizam com maior freqüência, por se tratar de um modo mais rápido e conveniente de se comunicar. Este dado é tão significativo que alguns autores chegam a mencionar o fenômeno como celeiro de um tipo específico de cultura denominado Cultura do Polegar - *Thumb Culture* (GLOTZ; BERTSCHI; LOCKE, 2005). O uso intenso das mensagens de texto parece ter aumentado a troca de recados sem fins específicos, destinadas, principalmente, ao reforço dos laços de aproximação e intimidade sociais, ou em casos mais específicos a gerenciar a articulação e desarticulação de encontros. Este dado possivelmente reforça a prática habitual entre os jovens de conferir o *display* com freqüência para checar novos recados e ligações.

Em relação à função de voz, podemos dizer que as meninas parecem utilizá-la mais que os rapazes, de acordo com a pesquisa. Foram comuns os depoimentos de garotos que se queixaram dos excessos de telefonemas das namoradas, irmãs, mães e amigas e da longa duração das chamadas. Esta foi a única característica percebida como diferença entre os comportamentos dos gêneros.

Além do SMS e da função de voz, a sociabilidade é favorecida através do uso das ferramentas de compartilhamento de informações. Como pudemos verificar, em torno de 67% dos jovens entrevistados costuma ouvir e compartilhar músicas (Mp3), vídeos e fotos por B*luetooth*. Os formatos de imagem, áudio e vídeo estão entre as preferências dos adolescentes. Se estes conteúdos já circulavam com incrível velocidade e em um volume jamais visto através da internet, agora, eles ganham um caráter ainda mais instantâneo e fugaz, haja vista que podem ser trocados em qualquer tempo e em qualquer lugar, estabelecendo assim mais uma expressão que viabiliza a manutenção ou mesmo a intensificação de vínculos sociais porventura criados.

Particularmente a imagem ganhou um papel fundamental no âmbito da comunicação móvel. 87% dos jovens relataram que utilizam a câmera do celular constantemente e com muito mais frequência do que antes. Fotografar tornou-se um hábito corriqueiro, não mais vinculado aos momentos especiais ou às datas comemorativas. A fotografia integrou-se aos hábitos sociais e representa, atualmente, uma forma de comunicação essencial para os jovens. O cotidiano registrado passa a ser compartilhado de modo instantâneo e ganha o olhar pessoal de cada indivíduo que esteja munido de um aparelho com câmera.

A ESFERA PRIVADA INVADE O ESPAÇO PÚBLICO

Uma das discussões mais intrigantes sobre a comunicação móvel e a sociabilidade derivada pode ser a relação entre as esferas pública e privada (LING; PEDERSEN, 2005) na qual percebemos um processo de deslocamento das práticas e comportamentos mais íntimos para os espaços coletivos.

Ao avaliar a evolução dos dispositivos móveis e sua utilização, observamos que à medida que os telefones se tornaram portáteis e de uso individual, a comunicação à distância tornou-se mais privativa. Ninguém

mais precisa se preocupar com quem atenderá a ligação, haja vista que, em tese, somente o dono do dispositivo costuma manipulá-lo. Da mesma forma, apenas ele tem acesso às informações armazenadas, tem o poder de deslocar-se para lugares mais reservados, onde pode falar sem ser ouvido ou ainda enviar mensagens de texto, somente acessíveis através do *display* particular. Esse universo mais privativo, por outro lado, passou a penetrar a esfera pública, inclusive em contextos não propícios a determinados tipos de práticas. Podemos afirmar que se tornou praticamente um hábito comum falar ao celular em público, ao lado de pessoas desconhecidas. Na pesquisa realizada, por exemplo, todos os participantes assumiram que costumam falar ao celular em público sem problemas, inclusive em territórios oficialmente não apropriados, como cinema, teatro, sala de aula, dentre outros. Assim, a consciência da inadequabilidade mostra-se presente entre os entrevistados, mas eles consideram que o comportamento não atrapalha o convívio social, na medida em que este hábito é praticado pela maioria das pessoas. Por outro lado, os adolescentes reconhecem que, por vezes, tais ambientes não permitem alguns tipos de práticas, uma vez que promoveriam situações de incômodo e desconforto para as demais pessoas que porventura estivessem partilhando o espaço, no caso do cinema, ou até mesmo provocariam perigo, no caso do uso no trânsito, por exemplo.

Quando passamos a questioná-los sobre o uso do celular no espaço público, 80% dos jovens comentaram que não se incomodam com a presença de outras pessoas quando estão realizando ligações pessoais. No entanto, 54% utilizam estratégias ou alguma espécie de código para falar sobre os assuntos mais particulares ou delicados, ou ainda procuram moderar o volume da voz. Da mesma forma, eles afirmam que não lhes parece incômodo ouvir as conversas alheias; pelo contrário, 67% deles disseram prestar atenção enquanto outras pessoas conversam alto em locais coletivos. Em casos de exagero por parte do falante, entretanto, 80% dos jovens consideraram uma falta de respeito aos demais participantes do ambiente público.

Tais opiniões podem ser avaliadas como uma espécie de nova etiqueta que está se estabelecendo rapidamente a partir da utilização dos dispositivos móveis. Há alguns anos, pareceria absurdo alguém levantar-se no meio de uma aula ou de uma reunião para atender a uma ligação. Da mesma forma, chegaria a ser ridículo ou desrespeitoso alguém passar horas em silêncio digitando informações numa tela minúscula para se comunicar. Atualmente, tais hábitos não só se tornaram extremamente comuns, como aumentaram o nível da tolerância exigida nos momentos ou espaços socialmente compartilhados. Como acontece em geral, os jovens parecem liderar o processo, inaugurando comportamentos inicialmente rejeitados pelo grande público, que depois comumente acabam sendo incorporados pela sociedade como um todo.

ALGUMAS CONCLUSÕES

As tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas parecem estar inaugurando, de fato, novas formas de experienciar as situações sociais do cotidiano. O seu acelerado desenvolvimento e sua difusão ocorrem de modo impressionante quando comparados a quaisquer outras tecnologias. Nenhuma delas, anteriormente, expandiu-se de maneira tão veloz e ampla quanto estes dispositivos móveis.

Neste contexto, constatamos que tais tecnologias vêm promovendo mudanças significativas na vida dos seus usuários, através de funções relacionadas ao gerenciamento das suas atividades, ao entretenimento, à aquisição de informações, à comunicação e às interações sociais diversas.

A análise destes desdobramentos possibilitou compreender parte das transformações sociais a partir de dados locais, que puderam ser comparados a outros estudos sobre o mesmo tema. Percebemos, claramente, que as análises e conclusões efetivadas a partir da nossa pesquisa coadunam-se com as observações genéricas registradas por diversos autores citados ao longo do texto, de que reconfigurações sociais estão se dando de forma ampla em variados contextos socioculturais.

Santaella (2007, p. 231), em comentários que se aproximam da nossa linha interpretativa, afirma:

> Para termos uma idéia da acelerada velocidade do desenvolvimento dos dispositivos móveis, especialmente do telefone celular, hoje se pode afirmar sem susto que não só a cidade, mas qualquer parte do mundo se tornou acessível ao toque de minúsculos dígitos de um pequeno aparelho que quase cabe na palma da mão de uma criança.

De maneira paralela, pudemos observar que os fatores mobilidade e convergência parecem interferir na maneira como os usuários conduzem suas atividades, numa escala bastante abrangente em termos de classes sociais e de faixas etárias. A emergência destes aspectos comunicacionais nos levaram a desenvolver articulações plausíveis sobre o comportamento dos adolescentes e sobre a interação social estabelecida entre eles.

Compreendemos que a comunicação e o entretenimento representam os principais motores das tecnologias móveis. As chamadas telefônicas, o SMS, os jogos, as fotos e os vídeos foram mencionados por todos os adolescentes ouvidos, confirmando questionamentos e hipóteses iniciais da pesquisa. Curiosamente, aspectos como o uso na escola foram citados por 54% dos jovens em inusitadas respostas durante as entrevistas. No contexto escolar, alguns alunos mencionaram utilizar o celular para gravar conteúdos explorados em sala de aula, filmar e gravar o áudio de palestras; alguns deles também confessaram o uso destes dispositivos para facilitar a realização das provas, através da consulta ilícita e, surpreendentemente, alguns alunos já enxergam a tecnologia como possibilidade a integrar-se no processo pedagógico.

Outra curiosidade foram alguns comentários sobre a possibilidade de o celular vir a assumir a função de armazenar todos os dados de uma pessoa, o que seria como “ter todas as informações das suas vidas na palma da mão.”

Estimulados a pensar sobre o futuro, sobre perspectivas de desenvolvimento para a comunicação móvel, os adolescentes em geral acredi-

tam que já existem muitas inovações interessantes. Todos eles se mostraram dispostos a utilizar novos recursos, a assinar conteúdos, a conhecer novos serviços e não parecem ter medo de que seus dados sejam armazenados por empresas ou que o seu comportamento seja mapeado por elas.

Entre os desejos mencionados estão: a existência de agentes inteligentes e de ferramentas que possibilitem ver televisão e jogos de futebol ao vivo, fazer compras rapidamente e construir um portfólio de trabalho. A maioria destes exemplos, inclusive, já é possível na atualidade.

Diante do conjunto de dados observados e das respectivas reflexões associadas, podemos presumir que tais manifestações reforçam a idéia de que o complexo quadro atual propicia o aparecimento de arranjos sociais cada vez mais mediatizados por dispositivos técnicos, e que tal fenômeno se revela como um aspecto que potencializa amplamente a construção e a manutenção de processos e de articulações sociais mais próximas das características representacionais do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M.; FERNANDEZ-ARDEVOL, Mireia; QIU, Jack Linchuan; SEY, Araba. **Mobile communication and society**: a global perspective. Cambridge: The MIT Press, 2007.

GANEA, A.; NECULA, G. Mobile communication – a new type of discourse ? In: NYIRI, K. **Mobile understanding**: the epistemology of ubiquitious communication. Budapest: Passagen Verlag, 2006.

GLOTZ, P.; BERTSCHI, S.; LOCKE, C. **Thumb culture**: the meaning of mobile phones for society. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005.

GOGGIN, G. **Cell phone culture**. New York: Routledge, 2006

KATZ, J. **Magic in the air**: mobile communication and the transformation of social life. New Brunswick: Transaction Publishers, 2006.

KATZ, J.; AAKHUS, M. **Perpetual contact**: mobile communication, private talk, public performance. Cambridge: University Press, 2002.

KAVOORI, A.; ARCENEAUX, N. **The cell phone reader**: essays in social transformation. New York: Peter Lang Publishing, 2006.

LING, R. **The mobile connection**: the cell phone´s impact on society. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2004.

LING, R.; PEDERSEN, P. **Mobile communications**: re-negotiation of the social sphere. London: Springer-Verlag, 2005.

NYIRI, K. **Mobile understanding**: the epistemology of ubiquitious communication. Budapest: Passagen Verlag, 2006.

RIBEIRO, J. C.; LEITE, L.; SOUZA. S. As tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas e suas repercussões na configuração das micro-relações sociais: análise a partir da perspectiva do interacionismo simbólico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA FTC, 5., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: FTC, 2008. 1 CD-ROM.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SOLOMON, M. **O comportamento do consumidor**: comprando, possuindo e sendo. Porto Alegre: Bookman, 2002.

LETRAMENTO E TECNOLOGIA

O aprendiz estratégico e crítico na era da informação

Claudia Finger-Kratochvil

PARA COMEÇAR

Escrever sobre letramento, sobretudo no Brasil, parece-nos uma tarefa complexa e de grande responsabilidade. Afirmamos isso diante das tantas realidades que envolvem o tornar-se letrado[1] nestes dias. Diferentes estudos permitem-nos perceber a complexidade do quadro do letramento em nossa nação: além do desafio do letramento infantil, verificamos o iletramento funcional de adolescentes e adultos, sem esquecer do analfabetismo de adultos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE, 2005; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA; KLEIN, 2004, 2005; SCLIAR-CABRAL, 2005; SOARES, 2002). Paralelamente a essas questões, encontramos a realidade digital que se impõe a cada dia. Não há como ignorá-la. Ao mesmo tempo que precisamos dar conta das habilidades do tornar-se letrado em seu sentido estrito, vemos somadas ao conceito – e às demandas – novas habilidades ligadas às novas Tecnologias da Informação e Comunicação – doravante TICs –, deparando-nos, assim, com: a) a natureza dinâmica que elas impõem à construção do cidadão integral e integrado a seu meio (LEU, 2000b) e, ao mesmo tempo, com b) as enormes disparidades na disponibilidade e aplicação das TICs no processo ensino-aprendizagem do letramento (ANDERSON, 1999; INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2002).

Por essas razões, neste artigo buscamos discutir algumas questões que se impõem no processo de construção do letramento (ou letramentos?)

[1] Opto pela expressão tornar-se letrado, ao invés de ser letrado, por julgar que o letramento é processo contínuo e diante das habilidades que tem sido constantemente revistas.

dos alunos em contexto escolar, salientando a importância de investirmos no desenvolvimento de habilidades de leitura, sejam elas relativas ao letramento do livro ou das TICs e na formação de um aprendiz estratégico e crítico.

OLHANDO PARA O PASSADO, PENSANDO O FUTURO

Ao estudarmos algumas referências da vasta literatura que trata do tema letramento (STREET, 1984; GRAFF, 1987; WAGNER; VENEZKY; STREET, 1999; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2002a, 2002b; SOARES, 1992, 2002, 2003; RIDGWAY, 2003; SCLIAR-CABRAL, 2003, 2005, entre outros), percebemos que os termos dinamismo e mudança poderiam ser usados para resumir a trajetória do pensamento de pesquisadores e agências reguladoras internacionais e nacionais, *e.g.* a Unesco, a respeito do assunto.

A literatura mostra que as definições e implicações do "ser" letrado têm sido alteradas ao longo da história. As competências consideradas suficientes em determinada época e/ou sociedade deixaram de ser em outra, ocorrendo uma ampliação e complexidade das demandas relativas ao domínio da língua escrita. Afinal, o processo de letramento é multifacetado e envolve uma gama, relativamente extensa, de capacidades e habilidades. Sendo assim, cada dia mais, assumimos a existência de níveis de letramento e a instauração de novos letramentos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE, 2005; LEU, 2002; LEU et al., 2004; SOARES, 2002; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2002a, 2002b), embora definir precisamente o que compreendem esses novos letramentos represente uma tarefa em curso, isso se, em algum momento, for possível completá-la (LEU et al., 2004). Em outras palavras, o processo de letramento deixou de ser visto apenas como uma técnica a qual pertence um conjunto de habilidades relativas à língua escrita e passa a ser estudado como um conjunto de processos e subprocessos que compõem capacidades, habili-

dades e estratégias relativas à lecto-escritura, envolvendo múltiplas linguagens, em um determinado tempo e contexto social.[2]

Visto dessa forma, o letramento é um processo que se inicia, para alguns, antes mesmo de chegarem à escola; todavia, para a maioria das pessoas, instaura-se e sedimenta-se por meio dessa instituição, prolongando-se vida afora pelas competências que se desenvolverão nos indivíduos na continuidade do exercício das habilidades de ler e escrever diante das exigências que se põem, seja na esfera doméstica, social, pessoal seja do trabalho.

Em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, o domínio das competências do letramento é sinônimo de inclusão social. Todavia, diante de tantos aspectos que envolvem a questão, notamos que critérios e categorias se diferenciam (e se distanciam) na mensuração do letrado por diferentes organizações. Para exemplificar, comparemos uma categoria e correspondentes critérios relacionados a uma das competências do letramento – a leitura – pesquisada pelo 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF5), publicado pelas ONGs Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, em setembro de 2005 e pelo Programa internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), 2000, publicado pela Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), em 2002. Para o primeiro, o "alfabetizado nível básico" precisa ser capaz de "ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência" (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE, 2005, p. 5) e, adiante, afirma ser difícil garantir esse nível de competência sem o sujeito ter cursado a 8ª. série. O PISA, por sua vez, foi desenvolvido para testar as habilidades de estudantes, aos 15 anos de idade, que para o contexto brasileiro equivale, aproximadamente, aos 8 anos de escolarização básica. Entretanto, ao compararmos as habilidades esperadas, perceberemos que o alfabetizado nível básico do INAF5 não dá conta das habilidades esperadas para o nível mais

---

[2] Uma discussão mais detalhada sobre alguns desses aspectos encontra-se no primeiro capítulo da dissertação de mestrado de Claudia Finger-Kratochvil, intitulada *Cartilhas: auxílio ou empecilho para o letramento?*, defendida em 1997.

elementar do PISA. O "alfabetizado nível pleno", diante da descrição das habilidades, aproxima-se mais da expectativa daquele nível, mas está longe do que esperamos de um aluno com habilidades plenas, apresentadas no nível 5 do PISA.[3] Essa questão torna-se preocupante especialmente porque é a partir dos fundamentos do letramento do livro (LEU, 2000a) que serão construídas as novas habilidades necessárias às novas formas de informação e comunicação e, se nessa etapa já constatamos certo distanciamento, este, certamente, alarga-se quando tratamos dos novos letramentos (ANDERSON, 1999, p. 462).[4]

Tal quadro, no entanto, não pode nos paralisar. Precisamos ter em mente que o desafio a enfrentar é maior e, portanto, é necessário que conheçamos mais e melhor o que compreende o processo do tornar-se letrado num momento em que as habilidades construídas para o letramento do livro já não são mais suficientes.

Por essas razões, conforme mencionamos anteriormente, buscamos discutir por que não há mais como barrar a entrada dos novos letramentos na sala de aula, refletindo sobre o que importa ensinar – habilidades, estratégias – em tempos em que o letramento tornou-se um conceito dêitico e extremamente dinâmico.

O QUE FAZER DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS?

Talvez um dos aspectos que mais inquieta pesquisadores, educadores, pais, entre outros é a adoção de uma postura diante da tecnologia e de suas relações com o letramento. Afinal, como devemos lidar com as

---

[3] Recomenda-se a consulta da obra *Reading for Change* da OECD (2002b), a fim de visualizar e compreender as habilidades esperadas em cada uma das esferas e níveis dessa mensuração.

[4] Temos ciência de que o INAF5 necessita aproximar-se mais dos critérios estabelecidos para o letramento de adultos, como os níveis apresentados em Hauser e outros (2005, p. 6). Todavia, ainda assim, é latente a distância que separa o conjunto de habilidades entre as mensurações; fato que preocupa porque uma porcentagem de jovens ainda se encontra no contingente dos sujeitos testados.

mudanças que se materializam no mundo do conhecimento e da comunicação? Segundo Bruce (1997, p. 290-292), algumas possibilidades se põem: a) neutralidade – alguns assumem que nenhum posicionamento é necessário, pois concebem tecnologia e letramento como instâncias pertencentes a domínios diferentes; b) oposição – outros colocam-se do lado oposto, adotando uma postura de resistência; para eles o controle, fiscalização e estratificação social dos usos da tecnologia superam, em muito, os seus benefícios; c) utilitária – contrastivamente, os partidários dessa postura aclamam as maravilhosas ferramentas oferecidas pela tecnologia para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, inclusive para o letramento; d) cética – esta postura contrapõe-se a anterior, afirmando não existirem tantas maravilhas e, embora não atribua, de fato, prejuízos à tecnologia, exceto em seu discurso, em resposta à posição utilitária, atravanca as mudanças almejadas; e) transformacional – os defensores desse ponto de vista creem que as novas tecnologias transformarão radicalmente as definições de letramento e, mesmo assumindo tais transformações positivamente, não ignoram as dificuldades ao longo do caminho; f) estética – tal posicionamento é adotado por muitos artistas que consideram as TICs como oportunidades ricas para a criatividade em meios eletrônicos.

Contudo, essas posturas parecem elucidar que, se a tecnologia conduz a mudanças, o curso destas não é simples de ser predito. Afinal, estabelecer hoje as habilidades necessárias ao sujeito letrado do futuro é tarefa difícil. Assim sendo, todas essas posturas, formam, de acordo com Bruce (1997) uma lista incompleta das tantas que podemos assumir perante as novas TICs. As diferenças entre elas são grandes, mas num ponto apresentam acordo: constroem tecnologia e letramento como domínios distintos. Em seus posicionamentos, o ponto de contato – e, portanto, onde diferem entre si – diz respeito ao modo como esses domínios se relacionam.

Para esse pesquisador, precisamos abandonar o mito da autonomia tecnológica. Em sua concepção, tudo, tratando-se de tecnologia – *design*, distribuição, uso e, até mesmo, a forma como interpretamos seus efeitos

–, está ideologicamente embebido. Por isso, crê que nessa relação entre tecnologia e sociedade – portanto, letramento e suas práticas – se estabelece o que denomina reflexividade: à medida que pensamos e usamos as tecnologias, nós as transformamos, mas, na mesma proporção, elas nos mudam e ressignificam nossas práticas; a relação entre a tecnologia e o letramento é transacional. Bruce (1997, p. 3033, tradução nossa), ao aplicar a teoria de Rosemblatt (1978), afirma que

> [...] cada encontro com os fenômenos são um evento único, nem determinado totalmente por processos extrernos nem independente deles. No caso das tecnologias do letramento, uma consideração transacional nos revela que as tecnologias não transformam nem determinam as práticas de letramento. Ao invés disso, elas são parte da reconstrução contínua dos letramentos. Como tal, elas são também construídas a partir do desenvolvimento das próprias práticas de letramento. Uma consideração transacional não é uma postura alternativa, mas pelo contrário, uma concepção de uma relação constitutiva mútua entre as tecnologias e as práticas sociais.

Assim, as TICs tornam-se parte de um sistema de relações, dificultando cada vez mais a demarcação do que é tecnológico e do que é social. Considerando essas idéias, é-nos árduo imaginar um mundo em que haja ausência de tecnologia, ou, ainda, onde possamos tratá-la como algo que está "lá fora" (BRUCE, 1997; LEU et al., 2004).

Não há dúvidas de que o mundo do trabalho está sofrendo transformações e podemos afirmar que o contexto social estimula muitas das mudanças das TICs e do letramento que estamos vivenciando. A palavra de ordem nos espaços de trabalho é informação: acesso e habilidade para utilizá-la de forma efetiva na resolução de problemas em uma economia globalizada. Por essas razões, várias mudanças têm ocorrido no sistema organizacional dos espaços de trabalho e das relações de produção. Abandonamos os modelos verticais em prol dos horizontais, privilegiando o trabalho em grupos. Nestas células interessa identificar os problemas, localizar informações pertinentes e úteis, avaliá-las criticamente e sintetizá-las, a fim de resolver o problema e, por fim, comunicá-la rapida-

mente para que todos estejam informados. O capital intelectual existente entre os colaboradores é a maior preciosidade de uma corporação (LEU et al., 2004). Perante esse quadro, percebemos que as habilidades de raciocínio, linguagem e sociabilidade carregam consigo valoração talvez nunca antes imaginada e, quando somadas às possibilidades oferecidas pelas TICs, impelem mudanças nas práticas de letramento e, por conseqüência, pedem revisão de conceitos, capacidades e habilidades pertinentes ao tornar-se letrado.

Um dos resultados dessa nova realidade é a mobilização de vários governos mundo afora para preparar seus jovens, desde a infância, para o domínio do letramento na era da informação. Austrália, Reino Unido, Canadá, Irlanda, Finlândia, Nova Zelândia, Estados Unidos são alguns exemplos de nações que têm reconhecido a importância de preparar seus cidadãos para as exigências que se apresentam e, portanto, têm se mobilizado para implantar políticas e ações que instaurem o desenvolvimento das habilidades e estratégias e disposições necessárias (LEU et al., 2004; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE, 2005, 2007). Três padrões comuns podem ser vistos nesse intuito: a) a implementação de um sistema rigoroso de avaliação à medida que se elevam os padrões ou os níveis de referência para a leitura e a escrita; b) a integração das Tecnologias da Informação (TI) ou TICs pela primeira vez como fio condutor do currículo; e, c) o desenvolvimento de recursos amplos da Internet para alunos e professores (LEU, 2000a).

Entretanto, convém perguntarmos se esse movimento não é precipitado e questionarmos se mais pesquisas que fundamentem os investimentos e a mobilização em torno do tema não são necessárias. Há críticos como Oppenheimer (1997) e Cuban (2000; 2001) que nos fazem pensar em que medida o clamor de vozes que afirmam um prodigioso caminho para aqueles que tiverem acesso às TICs – pois aprenderão mais, melhor e mais rápido –, de fato, é real. Além disso, vários críticos creem que a escolarização tem outros propósitos do que apenas a preparação para o mercado de trabalho e que há necessidade de repensarmos que papel as TICs podem ter no contexto escolar. Salientam que decidir sobre

o que deve ser ensinado é algo muito delicado, exatamente, pelo dinamismo das mudanças que ocorrem no campo das tecnologias.

Ao observarmos as mudanças, atentos ao que será ensinado, parece-nos claro que não ocorrerão transformações que nos conduzam a estágios anteriores de uso da tecnologia; sendo assim, é necessário admitirmos que nosso mundo está permeado pela tecnologia. De acordo com Bruce (1997), o próprio livro e sua circulação dependem totalmente da tecnologia – embora, para muitos, ele seja um emblema de antitecnologia. Para ele, ainda carecemos entender que as tecnologias já estão e fazem parte das práticas de letramento. Leu (2002, p. 6, tradução nossa), ao comentar o assunto, afirma:

> Talvez a simples observação a respeito da natureza mutante do letramento forneça dados mais poderosos do que qualquer conjunto de estudos eficazes. Se, por exemplo, conclui-se que as TICs tem se tornado centrais para o sucesso no local de trabalho ou na educação superior, por que nós deveríamos desperdiçar tempo e energia demonstrando sua eficiência sobre as tecnologias anteriores? Fazer isso significa um imenso esforço de pesquisa para demonstrar o óbvio.

Há, porém, algumas outras ponderações que podem nos auxiliar a refletir sobre o tema. A primeira delas é a consideração de Leu (2002) sobre as mudanças experimentadas por muitos alunos que terminam o ensino médio hoje. Esses alunos começaram sua escolarização com o letramento do lápis e papel e com a tecnologia do livro, mas acabaram encontrando demandas de letramento vindas de uma grande variedade de informações e tecnologias digitais: processadores de texto, *CD-ROMs*, *brousers*, *e-mail*, entre outros. Muitos desses meios de tratamento da informação e de comunicação eram inimagináveis no início da escolarização desses alunos. Considerando, então, a rapidez das mudanças experienciadas por eles, é muito provável que mudanças mais significativas irão se pôr àqueles que iniciam hoje a escolarização. Todavia, é impossível prevermos, com absoluta acuidade, quais serão as demandas e/ou as habilidades necessárias.

Além disso, encontramos muitos *sites* criados em instituições mundo a fora que são indícios das mudanças que estão ocorrendo na natureza do ler, escrever e do ensino-aprendizagem do letramento. Vários deles são citados em trabalhos como o de Coiro (2003) e Leu (2002).[5] Aproximando essas questões da nossa realidade, chamamos a atenção para dois espaços. Um deles, o "Tô ligado"[6] busca, entre várias outras questões, dar oportunidade para as escolas públicas divulgarem seus projetos. Por meio da consulta, constatamos os espaços criados pela Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP) que evidenciam o desenvolvimento de novos letramentos. Outro *site* que revela o processo de mudança instaurando-se é Educarede,[7] em que encontramos páginas das escolas de várias partes do Brasil, apresentando informações sobre seu espaço e ambiente, seus projetos etc.

Se admitirmos que as novas TICs permeiam as relações sociais de várias formas e em várias medidas, de fato, havemos de tomar uma postura que nos auxilie a trabalhar com essa realidade que vem sendo tecida, fio a fio, dia a dia, reconhecendo que não há como separar a instância social da instância tecnológica; e, por isso, precisamos tornar-nos sensíveis às suas repercussões nas práticas de leitura, escrita e nas atividades de aprendizagem. Nas palavras de Bruce (1997, p. 300-301, tradução nossa):

> As tecnologias participam intimamente na construção de todas as práticas de letramento. Elas não estão separadas dos textos e da construção de sentido. Nós produzimos textos por meio da tecnologia do papirus, do papel, do quadro-de-giz, ou da tela eletrônica. Nós também redefinimos continuamente o que se conta como texto por meio destas tecnologias: Romancistas escrevem hipertextos, publicitários escrevem multimídias e a enciclopédia de papel transforma-se em mídia digital. [...] nós disfarçamos o fato de que ambas, a leitura do livro e a leitura no computador, são amálgamas complexas de tecnologia com outras práticas socioculturais.

---

[5] Para conhecer outros sites e fontes úteis e interessantes na Internet veja ainda Leu (1999) e Leu (2000a).

[6] Disponível em: www.toligado.futuro.usp.br

[7] Disponível em: www.educarede.org.br

Com certeza, isso não implica em afirmar que a leitura do impresso tradicional e do material digital são processos iguais e/ou que a tecnologia é apenas uma ferramenta, mas queremos chamar a atenção para a indissociabilidade das duas instâncias, sobretudo, em se tratando das habilidades de leitura. Considerando, então, as mudanças constantes, importa estudar as condições nas quais as novas tecnologias levam a ganhos na compreensão e aprendizagem (LEU, 2002).

O QUE SABEMOS SOBRE AS NOVAS FORMAS DE LETRAMENTO OU NOVOS LETRAMENTOS?

Conforme Leu (2002) aponta, sabemos pouco sobre as novas formas de letramento porque a comunidade que estuda o tema ainda não percebe como importante as mudanças que se põem para as tarefas de leitura e escrita. Consequentemente, o que sabemos tem sua origem nas comunidades da Tecnologia da Informação (TI) e da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC); todavia, os dados são apenas relacionados, de forma indireta, às questões do letramento no contexto de aprendizagem em sala de aula.

Outra razão por que sabemos pouco, mencionada acima, é a natureza dinâmica das TICs, que criam uma nova qualidade ao letramento: o ser dêitico. Essa faceta acentuada pela contínua mudança

> [...] se perpetuará no futuro, mas em um passo muito mais rápido à medida que as novas tecnologias constantemente aparecerão, requerendo novas habilidades e novas estratégias para seu uso efetivo. Assim como o letramento torna-se crescentemente dêitico, as mutantes construções do letramento acerca das novas tecnologias exigirão que nos mantenhamos atualizados sobre as mudanças, a fim de prepararmos os alunos para uma concepção consideravelmente diferente do que significa tornar-se letrado (LEU et al., 2004, p. 1.591, tradução nossa).

Embora ainda saibamos muito menos do que necessitamos e/ou gostaríamos sobre os novos letramentos, a literatura aponta para uma série de mudanças que serão necessárias ao processo ensino-aprendizagem das quais salientamos duas neste trabalho: a) a importância de um aprendiz estratégico; b) a necessidade de um ensino dedicado às habilidades velhas e novas do letramento, que serão amalgamadas nas seções que seguem.

O QUE É SER ESTRATÉGICO?

Ensinar alguém a ser estratégico, ou seja, ser capaz de auto-regular sua aprendizagem de acordo com as necessidades que se põem durante o processo, é alvo fundamental do processo educacional em qualquer grau ou estágio da aprendizagem. São as habilidades do ser estratégico que permitirão e propiciarão a continuidade do desenvolvimento do aprendiz. Isso tem um valor todo especial quando o assunto é letramento e, de forma mais específica, leitura, pois o desenvolvimento de capacidades e habilidades é processo contínuo.

A primeira questão a se pontuar sobre o comportamento estratégico é que ele não ocorre ao acaso. Um comportamento bem sucedido sem o envolvimento necessário de uma intenção e de uma seleção, dentre um leque de alternativas, não pode ser considerado estratégico. Acaso ou sorte não entram para definir estratégia. Comportamento estratégico requer esforço e/ou escolha.

Segundo Paris, Lipson e Wixson (1994), três pontos são necessários para definirmos um comportamento estratégico: um sujeito capacitado, um objetivo atingível e uma ação possível que o sujeito pode realizar para atingir um estado final desejável. Isso implica que o sujeito deverá selecionar uma alternativa de ação que ele julgar, por alguma razão, mais adequada do que as outras para chegar a um objetivo estabelecido. Dessa forma, por serem ações conscientes e deliberadas, estão abertas à

introspecção; ou seja, elas podem ser julgadas, em público ou em particular, pela sua utilidade, pela sua força e pela sua apropriação (PARIS; WASIK; TURNER, 1991).

Em certo sentido, "estratégias são *habilidades em exame*" (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p. 790, grifo do autor, tradução nossa). De acordo com os autores, as habilidades são mudanças contínuas na *performance* de acordo com vários critérios, julgados segundo os padrões aceitos como esperados. As estratégias são habilidades que foram tiradas de seu contexto automático para inspeção detalhada e, dessa forma, foram desfossilizadas, passando a ser realizadas de modo deliberado.

O pensar sobre o próprio pensar é o cerne do comportamento estratégico. O pensamento reflexivo que se estabelece quando se observa retrospectivamente os sucessos e os fracassos tidos diante de uma tarefa, racionalizando-os, é um marco importante no comportamento estratégico e, por consequência, no processo de aprender a aprender. Embora o ser um leitor estratégico possa ser incômodo, pois demanda tempo e esforço para avaliar objetivos, planos e ações disponíveis durante a leitura (o que pode impedir a leitura automática), há um grande valor nisso porque a leitura torna-se pública; ou seja, é possível ao leitor analisar e discutir seu próprio comportamento.

Sob vários aspectos, o ensino acadêmico de habilidades de leitura pode se assemelhar ao ensino de habilidades esportivas, por exemplo. Há necessidade de análise do que precisa ser feito e como deve ser feito, bem como a necessidade de prática dessas habilidades. À medida que elas são dominadas, tornam-se automáticas. Entretanto, há ocasiões em que os aprendizes necessitam reconsiderar o uso do componente estratégico da habilidade. Esse poderá ser reavaliado estrategicamente ao se perceber alguma falha no cumprimento do objetivo; por exemplo, quando for percebida a necessidade de (auto)correção em virtude da imperfeição na execução ou do grau de complexidade da tarefa (não cabendo o uso das habilidades até então dominadas). Em relação à leitura, essas questões podem ocorrer "Quando palavras novas ou falhas na compreensão são detectadas, [e] os leitores necessitam acessar a releitura, utilizando-se de pistas contextuais e

assim por diante como auxiliares estratégicos para a compreensão." (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p. 791-792, tradução nossa).

Em tarefas de leitura, discutir, compreender e aplicar ações estratégicas são questões especialmente importantes ao longo do início da aprendizagem, para se detectar o problema e encontrar possíveis soluções e quando a capacidade de processamento foi excedida (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994). Para que isso ocorra, os mecanismos de auto-regulação, *e.g.* o monitoramento,[8] precisam ter seu desenvolvimento assegurado.

CONHECIMENTOS DECLARATIVO, PROCEDIMENTAL E CONDICIONAL E COMPORTAMENTO ESTRATÉGICO

Dois tipos de conhecimento adquiridos pelos aprendizes durante sua passagem de iniciantes para expertos foram levantados por psicólogos cognitivistas e do desenvolvimento: o conhecimento declarativo e o procedimental, considerados fundamentais para tornar-se estratégico. O primeiro envolve proposições relativas à estrutura e aos objetivos da tarefa. Em outras palavras, é o saber QUÊ. "Por exemplo, eu sei *que* a maioria das histórias apresenta o cenário e as personagens no parágrafo de abertura e eu sei *que* meus objetivos de compreensão diferem ao ler jornais e ao ler livros textos" (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p. 797, grifos do autor, tradução nossa). Além disso, o conhecimento declarativo envolve as crenças sobre a tarefa e as habilidades que o próprio aprendiz tem de si.

O segundo, o conhecimento procedimental, relaciona-se ao COMO, pois envolve informações sobre a execução de várias ações: saber como ler para obter a idéia central (*skim*) ou para buscar uma informação precisa (*scan*), como sintetizar, e assim por diante, na leitura. É importante frisar que o aprendiz tem ao seu dispor um repertório de comportamentos e ele os seleciona para atingir objetivos diferentes.

---

[8] Alguns autores denominam esse processo também por monitoria, ou seja, a capacidade, que os indivíduos desenvolvem, de monitorar sua própria produção linguística e a fim de verificar se seus objetivos realizam-se de forma adequada.

Entretanto, esses dois tipos de conhecimento não são, por si só, suficientes para garantir que os aprendizes irão ler de maneira estratégica.

> Eles simplesmente enfatizam o conhecimento e as habilidades requeridas para a *performance* e não se dirigem às condições sob as quais se pode desejar selecionar ou executar ações. Devido ao comportamento estratégico envolver intencionalidade e autocontrole, qualquer análise que ignore as motivações dos aprendizes é incompleta (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p. 797, tradução nossa).

Diante dessas questões, constatamos a necessidade de introduzir um novo termo que captura essa dimensão do conhecimento estratégico: o conhecimento condicional. Esse envolve o conhecer QUANDO e POR QUE aplicar várias ações.

Um certo procedimento precisa ser aplicado seletivamente a um objetivo particular, a fim de ser uma estratégia. O conhecimento condicional descreve as circunstâncias de aplicação desses procedimentos. Ou seja, descreve quando e por que certos procedimentos devem ser aplicados. "Um experto com conhecimento procedimental completo poderia não ajustar o comportamento à demanda de mudança na tarefa sem o conhecimento condicional" (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p. 798). De certa forma, o conhecimento condicional ajuda o sujeito a orquestrar e modular os conhecimentos declarativo e procedimental, por meio do ajuste correto daquela informação, a uma tarefa e a contextos particulares. Assim, com esses três tipos de conhecimento, um sujeito competente pode selecionar ações úteis para atingir objetivos específicos.

Levando em consideração a perspectiva dêitica do letramento e a crescente importância da leitura e da escrita, o conhecimento estratégico se tornará fundamental (LEU, 2000b). O ambiente rico e complexo oferecido pela Internet, por exemplo, requer cada dia mais um indivíduo capaz de julgar o que é relevante, como a informação pode lhe ser importante, e quando e por que lhe será útil.

> A contínua mudança das tecnologias do letramento significa que nós precisamos ajudar nossas crianças a aprender como aprender as novas tecnologias do letramento. Na realidade, a capacidade de aprender continuamente as tecnologias mutantes do letramento pode ser um alvo mais crítico do que aprender qualquer tecnologia do letramento em si mesma (LEU, 2002, p. 4, tradução nossa).

Por essas razões, precisamos saber quais conhecimentos estão implicados nos novos letramentos e que ações e reações são estratégicas para a leitura, por exemplo. Isso nos proporcionará maior perspicácia ao planejarmos o processo ensino-aprendizagem, tornado-o mais eficiente e eficaz.

INVENTARIAR ESTRATÉGIAS E HABILIDADES: NOVO DESAFIO

Ao discutirmos o letramento impresso e os novos letramentos, bem como a necessidade de um aprendiz estratégico, a questão habilidades torna-se um ponto que requer nossa atenção. Afinal, em que direção devemos canalizar nossos esforços no desenvolvimento de um sujeito capaz de aprender continuamente e, portanto, capaz de ser considerado letrado hoje – em seu mais dêitico sentido (LEU, 2000b; INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2002)? Talvez a resposta esteja no desenvolvimento de estratégias que deverão tornar-se habilidades e que poderão modelar-se e reinventar-se à medida dos novos desafios e mudanças do letramento. Por essas razões, arrolamos algumas que ficaram bastante evidentes a partir da literatura consultada, mas que, certamente, não são as únicas e, portanto, não temos a pretensão de estar apresentando um elenco exaustivo. Além disso, queremos focar as habilidades que se relacionam à tarefa de leitura, por compreendermos a impossibilidade de abarcarmos, neste trabalho, as relacionadas à escrita.

Para abordarmos as habilidades que vários autores têm mencionado como necessárias aos novos letramentos (COIRO, 2003; LEU, 2002;

SUTHERLAND-SMITH, 2002; LEU et al., 2004), em primeiro lugar, é preciso expandirmos nossa compreensão de texto, um dos elementos que figuram no processo de construção de sentido em leitura em contexto instrucional de sala de aula (RUDDELL; UNRAU, 2004). A visão de leitura que os textos impressos nos possibilitaram construir é distinta da que precisamos para trabalhar com os textos eletrônicos. Esses representam novos desafios aos leitores em virtude das características de que dispõem e que, por sua vez, requerem processos diferentes de compreensão, bem como um conjunto diferente de estratégias instrucionais (COIRO, 2003). Tais textos podem ser caracterizados como "redes hipertextuais que exploram novos tipos de constituição de histórias e uma diversa gama de novos formatos." Os chamados "textos da WEB são tipicamente não-lineares, interativos e incluem mídias de múltiplas formas" (COIRO, 2003, p. 459, tradução nossa). Essas características exigirão uma postura diferenciada do leitor diante do texto e, por conseqüência, uma revisão das habilidades e estratégias que eram aplicadas ao letramento impresso. Exatamente essa questão queremos discutir a seguir.

A VELHA MOCHILA DESBOTADA: ESTRATÉGIAS E HABILIDADES DO LETRAMENTO IMPRESSO

As habilidades fundamentais do letramento impresso não se tornam obsoletas ou descartáveis quando passamos a tratar das TICs e dos novos letramentos que se instauram a partir desse imbricamento. O conjunto de habilidades, que tem definido todos os esforços na área da pesquisa e da prática, continua sendo importante, para não afirmar que se tornou ainda mais, porque a) a partir dele são construídas as habilidades novas e b) as capacidades de ler e escrever passam a ter imenso valor nesse novo contexto de informação e comunicação.

Leu e outros (2004, p. 1.590) apontam algumas das habilidades que formam esse conjunto: *e.g.* "a consciência fonológica, o reconhecimento da palavra, o conhecimento e habilidade da decodificação, o co-

nhecimento do vocabulário, a compreensão, e as inferências". Contudo, esse conjunto pode ser ampliado por algumas estratégias, tais como, o saber ler para obter a idéia central (*skimming*) ou para localizar um dado específico como uma data no texto (*scanning*); ou, ainda, ler saltando trechos (*skipping*). Entre as formas de abordar o texto, inclui-se também a leitura estudo, feita de forma lenta e cuidadosa. Essas quatro estratégias são as mais mencionadas por professores e alunos em pesquisas, mas há outras que são complementares como os retornos ao texto e subsequente releitura de trechos, leitura em voz alta, uso do contexto para inferir o sentido de palavras desconhecidas, formulação de perguntas, revisão e análise preliminar das tarefas de leitura, ativação do conhecimento prévio, checagem e revisão de interpretações iniciais etc. (DAVIES, 1995).

Mesmo sem ser exaustiva a lista apresentada, parece-nos claro que, sem os fundamentos do letramento impresso, o desafio de dominar as habilidades nos novos letramentos torna-se impraticável. Seria tentar construir uma ponte sem seus alicerces. Todavia, não há razão para tal porque o letramento do livro continuará a coexistir com os novos letramentos. Não haverá, necessariamente, uma substituição, mas, sim, uma parceria a respeito da qual nos é difícil fazer qualquer previsão.

"INSTRUMENTOS" DE VIAGEM: INCREMENTOS AOS ANTIGOS E ELABORAÇÃO DE NOVIDADES

Agências internacionais, como a International Reading Association (IRA) (2002), pesquisadores (COIRO, 2003; LEU, 2002), professores e, inclusive, alunos (SUTHERLAND-SMITH, 2002) têm apontado para as mudanças na leitura com as TICs, sobretudo em relação à Internet.

No espaço dado às vozes dos alunos, em seu trabalho, Sutherland-Smith (2002) revela que eles percebem que, na tela, o processo de leitura é distinto. Uma das principais diferenças apontadas é a velocidade. A atitude que alunos assumem diante do texto impresso é diferente da assumida em ambiente virtual. Com os livros, eles adotam uma postura de

entretenimento, enquanto que, na WEB, percebem que há um apelo para o ser rápido, atitude que a autora batiza de filosofia pega-e-arranca. Tal postura vai desencadear a necessidade de suporte em algumas instâncias para que a leitura não perca seu direcionamento.

O apelo à rapidez para encontrar, avaliar, usar e comunicar a informação (LEU et al., 2004) demanda uma série de conhecimentos estratégicos que deverão guiar o aluno. Mencionamos que os textos próprios da WEB não são lineares. Assim, ao visitar uma página, o aluno é apresentado a um conjunto de características interativas não disponíveis no impresso convencional. A fim de que sua busca tenha sucesso, por exemplo, o aluno precisará aprender a, em primeiro lugar, fazer uma leitura rápida da página (*skimming*) com o intuito de avaliar se ela vem ao encontro de seus interesses. Essa habilidade é valiosa nesse contexto de leitura, pois determina o tempo que o aluno vai dedicar, em princípio, à pesquisa. Ler diligentemente todo o trecho de informação antes de avançar para o próximo, habilidade antes desenvolvida em contexto de sala de aula no letramento do livro precisa ser desconstruída e redimensionada, diante da leitura na tela, em situação de pesquisa, por exemplo. Os alunos devem ser guiados a buscar palavras ou frases-chave que lhes são pertinentes e reservar esse material no disco ou salvar a referência do *site* como um marcador de página. Os alunos precisam entender que a leitura escrutinadora das fontes (*scanning*) deverá ser feita em um segundo momento (LEU et al., 2004; SUTHERLAND-SMITH, 2002).

Outro aspecto relativo à interatividade e que importa esclarecer e ensinar aos alunos são as vantagens, desvantagens, possibilidades e a total responsibilidade pela leitura durante a navegação. A primeira habilidade importante para a navegação é saber ir e voltar à página que lhes interessa ou daquela de onde partiram. Isso já indica o quanto o caminho a ser percorrido será único para cada leitor. Cada leitura, com certeza, será diferente da leitura de outros colegas e, até, da que foi intencionada pelo autor. A relevância dos caminhos a percorrer será definida por aluno, de forma individual. Todavia, isso precisa ser feito de forma a enriquecer a compreensão e, para tal, os alunos devem ter consciência de que o con-

trole da progressão do seu texto está em suas mãos, devendo fazer uso das habilidades de inferência e racionalização de pistas para distinguir os diferentes tipos de *links* oferecidos, para avaliar a pertinência da consulta de acordo com seus objetivos na navegação.

Durante o caminho que percorrerá e depois de "pegar e arrancar" a informação que interessa, chegamos ao momento de avaliar o que foi coletado. Conforme vários pesquisadores alertam, redes abertas de informação possibilitam que qualquer um publique o que bem entender. Isso pode ser uma grande oportunidade, mas representa também uma grande fragilidade, pois é possível acharmos posicionamentos políticos, religiosos, econômicos, ideológicos de diferentes naturezas apresentados de forma extremada e com grande poder de persuasão. Por essas razões, uma das habilidades mais valorosas do letramento impresso, que deve receber muita atenção no processo ensino-aprendizagem e precisa acompanhar os novos letramentos, é a análise e o pensamento crítico, também chamada de letramento crítico (*critical literacy*) (INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2002; LEU et al., 2004).

No letramento crítico, partimos do pressuposto de que, ao ensinar a leitura e a escrita, não devemos considerar meramente o ensino das habilidades funcionais, mas, de igual forma, importa-nos dar aos alunos as ferramentas conceituais necessárias para criticar e se engajar na sociedade que se configura com desigualdades e injustiças (SHOR, 1999). Fazer nossos alunos perceberem que as palavras carregam consigo modos de conceber o mundo e que, qualquer que seja esse modo, ele pode ser questionado, revisto, não-aceito e, até, transformado – de forma especial quando se trata de atitude. São as nossas atitudes que poderão mudar a estrutura e não o inverso.[9]

Em nosso papel de educadores, assumiremos uma orientação de acordo com certa conduta, valores, e um posicionamento linguístico, longe de ser um posicionamento neutro. Nas palavras de Bruner (1986, p. 121-122, tradução nossa):

---

[9] Essa era a palavra norteadora da feminista Betty Friedan. Ela pregava a mudança de atitudes. Para mais informações consulte http://en.wikipedia.org/wiki/Betty_Friedan.

> [...] o meio de troca pelo qual a educação é conduzida – a língua – não pode nunca ser neutra, [...] ela impõe um ponto de vista não somente sobre o mundo ao qual se refere, mas a respeito do uso da mente em relação a este mundo. A língua necessariamente impõe uma perspectiva na qual as coisas são vistas e uma postura em relação ao que nós vemos. [...] A mensagem em si pode criar a realidade que ela incorpora e predispor aqueles que a ouvem a pensar a respeito de uma forma particular.

Outro aspecto a ser observado é o desenvolvimento de estratégias sociais de aprendizagem dos novos letramentos. Elas serão fundamentais para o ensino do letramento tanto no contexto de sala de aula como em outros ambientes, por duas razões em especial: a) será impossível alguém dominar tudo a respeito de tudo e; b) muitas das trocas de informação e conhecimento ocorrerão por meio das TICs.

Ao observarmos as TICs, percebemos o quanto são ágeis, poderosas e complexas; por isso, diante das rápidas mudanças é quase impossível alguém ser capaz de tornar-se letrado a respeito de tudo ou em tudo. Alguém sempre saberá algo distinto e útil aos outros, configurando, assim, um novo quadro no espaço ensino-aprendizagem. A troca de informações possibilitará a descoberta de novos potenciais para o letramento e aprendizagem (LEU, 2000b).

Segundo Leu e colaboradores (2004, p. 1.597, tradução nossa), os

> Modelos de ensino de letramento freqüentemente têm focado no adulto cujo papel é ensinar as habilidades que ele ou ela possui para um grupo de alunos que não possui aquelas habilidades. Isso não é mais possível, ou mesmo apropriado, em um mundo de múltiplos e novos letramentos configurados pela Internet e outras TICs. Na realidade, hoje, muitos alunos jovens possuem níveis mais altos de conhecimento sobre alguns desses novos letramentos do que a maioria dos adultos. É simplesmente impossível para uma pessoa conhecer todos os novos letramentos e ensiná-los de forma direta aos outros.

Além disso, a comunicação que viabilizamos pelas TICs demanda habilidades de envolvimento e troca social, pois muitas informações no-

vas disponíveis na Internet encontram-se nas pessoas que povoam a rede e não em textos isolados. Para chegar a elas, precisamos usar de nossas habilidades de letramento, incluindo seus aspectos sociais; e, diante dos novos contatos ao redor do mundo, um novo aspecto se descortina: a abertura para o contato e a apreciação do novo em outras tradições culturais, levando à tolerância do diferente, inclusive dos diferentes modos de saber existentes no mundo (LEU, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta teve por objetivo auxiliar-nos a refletir e a buscar uma visão equilibrada sobre as novas TICs, o letramento e as diferentes habilidades e estratégias envolvidas nesse processo e a sala de aula. Assim, sem ceder ao apelo neoliberal das novas TICs, nem visualizar exclusivamente o preparo dos alunos para o mercado de trabalho, precisamos admitir que diversas mudanças se materializam, dia a dia, no espaço da comunicação e informação. A relação entre as tecnologias e o letramento parece, de fato, ser transacional. As mudanças operam-se nos dois sentidos e parece não haver razões para empregar-se qualquer esforço na delimitação de fronteiras entre as áreas.

Percebemos a necessidade de mudar o foco, expandir a visão que temos sobre a leitura e a escrita sob pena de marginalizarmos nossos alunos não os preparando para os desafios que o futuro lhes reserva. Afinal, eles estarão inseridos em um mundo no qual a leitura ocorrerá, em grande medida, nas malhas das TICs. Para tal, precisamos rever a nossa postura diante das tecnologias e dos usos que temos feito delas em sala de aula na construção do letramento, lembrando que: a) o simples uso das TICs não garante a aquisição das habilidades de que nossos alunos necessitam; b) um ensino efetivo, na instituição/escola, pode contribuir para minimizar as diferenças de acesso ao conhecimento, realidade bem conhecida, principalmente nos países em desenvolvimento. Ao negarmos

a entrada e o ensino dos letramentos das TICs , na sala de aula, corremos o risco de contribuir para a criação de uma nova instância de iletramento.

Além das questões pontuadas, necessitamos investir mais na pesquisa a fim de conhecer melhor o conjunto de habilidades que compreendem os novos letramentos e como podemos ensiná-las, colocando-as ao alcance do maior número possível de alunos. Estudar mais para conhecer melhor o(s) letramento(s) que se apresenta(m) com um componente mutante se faz mister para o desenvolvimento das habilidades de um aprendiz estratégico as quais poderão abrir portas, ainda hoje, sequer projetadas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. Information technologies and literacy. In: WAGNER, A. D.; VENEZKY, R. L.; STREET, B. V. (Ed.). **Literacy**: an international handbook. Colorado: Westview Press, 1999. p. 462-468.

BRUCE, B. C. Literacy technologies: what stance should we take? **Journal of Literacy Research**, v. 29, n. 2, p. 289-309, 1997.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

COIRO, J. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 5, 2003. p. 458-464.

CUBAN, L. **Oversold and overused**: computers in the classroom. Cambridge; Massachuissets: Harvad University Press, 2001. Disponível em: <http://www.hup.harvard.edu/pdf/CUBOVE.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2006.

CUBAN, L. Entrevista concedida a *TechLearning Magazine Interview*. 15 jun. 2000. Disponível em: <http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/062000/archives/cuban.html>. Acesso em: 25 jan. 2006.

DAVIES, Florence. **Introducing reading**. Harmondsworth: Penguin English, 1995.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; KLEIN, L. As habilidades de leitura dos alunos calouros da Unoesc – Joaçaba: um estudo diagnóstico. In: CONGRESSO DE LÍNGUA E LITERATURA, 4., 2004, Joaçaba. **Anais**... Joaçaba: Editora UNOESC, 2004.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; KLEIN, L. Habilidades de leitura dos alunos calouros: um estudo diagnóstico. In: CONGRESSO DE LEITURA, 15., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Editora Unicamp/ALB, 2005.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Cartilhas**: auxílio ou empecilho para o letramento? 1997. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRAFF, H. J. **The labyrinths of literacy**: reflections on literacy past and present. Philadelphia: Falmer Press, 1987.

HAUSER, R. M. et al. (Ed.). **Measuring literacy**: performance level for adults. Comittee on performance levels for literacy. Washington: The National Academies Press, 2005.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE. **Indicador de alfabetismo funcional: Inaf/Brasil 2007**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf06.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2009.

______. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF5**. São Paulo, 2005. Disponível em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.02.00&oin=5&idn=1&ver=por >. Acesso em: 05 out. 2005.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. **Integrating literacy and technology in the curriculum**: a position statement of the International Reading Association. Newark, 2002. Disponível em <http://146.145.202.164/downloads/positions/ps1048_technology.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2006.

LEU, D. J. Jr.; KARCHMER, R.; LEU, D. D. **The Miss Rumphius effect**: envisionments for literacy and learning that transform the Internet. The Reading Teacher, v. 52, p. 636-642. 1999.

LEU, D. J. Jr. Our children's future: changing the focus of literacy and literacy instruction. **Reading Online**. Disponível em: <http://www.readingonline.org/electronic/RT/focus/>. Acesso em: 4 fev. 2006. Reprinted from The Reading Teacher, v. 53, 2000a. p. 424-431.

LEU, D. J. Jr. Literacy and technology: deictic consequences for literacy education in an information age. In: KAMIL, M. L. et al. (Ed.) **Handbook of reading research**. Mahwah: Erlbaum, 2000b. p. 743-770. (v. 3).

LEU, D. J. Jr. The new literacies: research on reading instruction with the internet and other digital technologies. In : FARSTRUP, A. E.; SAMUELS S. J. (Ed.). **What research has to say about reading instruction.** 3rd ed. Newark: International Reading Association, 2002. p. 310-337.

LEU, D. J. Jr. et al. Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Ed.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 2004. p. 1570-1613.

OPPENHEIMER, T. The computer delusion. **The Atlantic Monthly**, [Boston], v. 280, n. 1, p. 45-62, jul. 1997. Disponível em: <http://www.tnellen.com/ted/tc/computer.htm>. Acesso em: 28 jan. 2006.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment**: reading, mathematical, and scientific literacy. Paris: Author, 2002a.

______. **Reading for change**: performance and engagement across countries. Paris: Author, 2002b.

______. Are **students ready for a technology-rich world**?: What PISA studies tell us. Paris: Author, 2006.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. In: RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 4th ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 788-810. Publicado originalmente em Contemporary Educational Psychology (1983), 8, p. 293-316.

PARIS, S. G.; WASIK, B. A.; TURNER, J. C. The development of strategic readers. In: BARR, R, et al. (Ed.). **Handbook of reading research**. Mahwah: Erlbaum, 1991. p. 609-640. (v. 2).

RIDGWAY, T. Literacy and foreign language reading. **Reading in a Foreing Language**, v. 15, n. 2, Oct. 2003.

ROSEMBLATT, L. M. The transactional theory of reading and writing. In: RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 4th ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 1.057-1.092.

RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text and the teacher. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 5th ed. Newark: International Reading Association, 2004. p. 1.462-521. [Publicado originalmente em RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading** (4th ed.). Newark: International Reading Association, 1994. p. 996-1.056].

SCLIAR-CABRAL, L. Revendo a categoria analfabeto funcional. **Crear Mundos**. Espanha, v.1, p. 1-4. 2005.

SCLIAR-CABRAL, L. Alfabetismo funcional: novos dados. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO, 4., 2005, Pelotas. **Anais**... Pelotas, 2005.

SHOR, I. What is critical literacy? **Journal for Pedagogy, Pluralism, & Practice**, Massachusets, v. 4, n. 1, Fall, 1999. Disponível em: <www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>. Acesso em: fev. 2006.

SOARES, M. B. **Literacy Assessment and its implications for statistical measurement**. Paris: UNESCO, 1992.

______. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

______. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge, 1984.

SUTHERLAND-SMITH, W. Weaving the literacy Web: changes in reading from page to screen. **The Reading Teacher**, v. 55, n. 7, p. 662-669, 2002.

WAGNER, A. D.; VENEZKY, R. L.; STREET, B. V. (Ed.). **Literacy**: an international handbook. Colorado: Westview Press, 1999.

DIALÉTICA INTERNA

Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores

Tânia Maria Hetkowski

INTRODUÇÃO

Compreender o conceito de tecnologia implica contextualizar inúmeros fatores implícitos, milenarmente, na história das invenções, criada e modificada pelos homens, com a finalidade, de dominarem, em seu proveito, o ambiente material e natural. Esses fatores estiveram e estão relacionados com a criação de artefatos e as descobertas de novas técnicas, pelos homens, para facilitar o seu cotidiano, de modo que "uma tecnologia muitas vezes demanda o desenvolvimento de outra em seu caminho" (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 35). Assim, as sociedades, no decorrer de alguns séculos, seria marcada pela modernidade, refletida através de diferentes tecnologias e, consequentemente, com a criação de inúmeros instrumentos tecnológicos.

Deste modo, tecnologia é o conhecimento de uma arte. A arte de buscar soluções a um número significativo de problemas próprios de uma determinada época histórica, e o *animal laborans* desenvolveu um conjunto de ações para dar sustentação à condição da vida humana e o *homo faber* empreendeu seus esforços nas técnicas que criam instrumentos para dominar o mundo em seu favor. Assim, a tecnologia reestruturou profundamente a consciência, a memória humana e a busca de soluções para grandes e pequenos problemas. Nela há conteúdo subjetivo que envolve o *animal laborans e os* artífices que envolvem a racionalidade do *homo faber.* Segundo Arendt (2001, p. 166),

> a tecnologia realmente já não parece ser o produto de um esforço humano consciente no sentido de multiplicar a força material, mas sim uma evolução biológica da humanidade na qual as estruturas inatas do organismo

humano são transplantadas, de maneira crescente, para o ambiente do homem.

A partir da visão de Arendt (2001), é possível identificar as diferentes possibilidades de representação que a presença da tecnologia provoca nos processos formativos do ser humano. De modo geral, poucos sujeitos, advindos de ambientes formais de educação, pensam a tecnologia como um processo humano, considerando que ela se encontra incorporada na cultura cotidiana de forma simplista, por isso o seu conceito e os seus significados são descontextualizados e deslocados dos sentidos epistêmicos subjetivos.

Essa simplificação atrela-se aos usos, rotineiros, dos recursos tecnológicos como a escrita, a imprensa, a TV, o rádio, o telefone, o computador, o celular entre outros, os quais, efetivamente, denotam significados e significâncias de praticidade e não são concebidos, devido as interpretações simplistas, como criação humana, inerente aos processos cognitivos do ser humano. Pensar nas tecnologias remete-nos a percebê-las como formas corpóreas em que se encarnam a linguagem do fazer e do saber, ou melhor, a palavra, a ação e a ação da palavra em simultaneidade (MARQUES, 1999).

Dessa forma, há um redimensionamento e uma compreensão dos processos técnicos e suas implicações sociais e culturais, próprios à determinada época, os quais denotam os fazeres e os saberes humanos que desencadearam idéias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder e conjuntos de esforços que geraram as modernas tecnologias.

Assim, os processos que acontecem, para que determinada tecnologia possa ser criada e redimensionada, geram estes ou aqueles recursos tecnológicos. Nestes processos existem condicionantes que abarcam as relações com indivíduos e com coletivos, sob três aspectos: relação de homem-homem, relação de homem-natureza e relação homem-sociedade. Diante deste tripé, desencadeia-se a necessidade do homem pensar no redimensionamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como potenciais aos processos comunicativos e aos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Essas TICs podem ser percebidas como instrumentos com características próprias da microeletrônica, da informática e das telecomunicações. Sob o ponto de vista da automação de base microeletrônica, as novas tecnologias comportam uma variada gama de equipamentos, integrados por circuitos eletrônicos em escala microscópica, com o objetivo de instruir e processar operações e dados em escala mundial. A informática, advinda da Ciência da Informação, contém a virtualidade da teoria da informação e do processamento de dados ancorados na linguagem binária e possibilita o entendimento dos caracteres que são produzidos através dos softwares, instalados em instrumentos, como o computador, e compreendidos por qualquer sujeito. Já a telecomunicação é entendida como a transmissão, emissão e recepção de informações através de dispositivos que permitem a comunicação entre fonte e destino através de longas distâncias.

A Ciência da Informação e a Comunicação, neste sentido, se fizeram imprescindíveis à compreensão das TICs no mundo contemporâneo, uma vez que trazem as possibilidades de ampliação de outras articulações de linguagens, pelas quais os homens se comunicam e intercambiam experiências, informações, saberes e criam outras representações acerca dos aspectos intangíveis das TICs (MARQUES, 1999).

A compreensão das TICs requer, portanto, pensar nas diferentes linguagens como forma de inserir e explorar a cultura da informação e do conhecimento. E mais, é por meio da oralidade como laço visceral, da escrita como possibilitadora de sentidos e significados das informações e, através da convergência das diferentes liguagens (falada, escrita, icônica...) que é possível estreitar os espaços-tempos da sociedade e alargar os horizontes dos processos educacitivos formais e não formais.

Essa reconceitualização do espaço-tempo nos remete a Lévy (1999), o qual vem demonstrar a declaração de Albert Einstein na década de 1950, quando o mesmo afirmava que o século XX desencadearia três grandes bombas: a bomba demográfica, a atômica e a das telecomunicações. Tais bombas definiram o século XX da seguinte forma: a) a bomba demográfica, provocada pela transnacionalização do emprego e pelo êxodo rural, au-

mentando assustadoramente a superpopulação das grandes cidades; b) a bomba atômica, utilizada na Segunda Guerra Mundial, como elemento ameaçador dos EUA às outras nações, e, finalmente; c) a bomba das telecomunicações, concebida pela necessidade de agilizar as trocas de informações e a comunicação entre povos e nações, incluindo a flexibilização dos espaços capitalistas.*

Essa terceira bomba, das telecomunicações, hoje é simbolizada pela Internet, a qual se mostra incomensurável, sem fronteiras, fluida, próspera a flutuações, a mutações e a um movimento próprio. Esta, diferentemente das demais, é capaz de desenvolver capacidades para mediar a fluidez e construir um movimento singular, um mar informacional, uma rede sem nós, sem centro, aberta às produções e criações da humanidade, ou seja, esse dilúvio informacional não cessará. Ele é intenso e se desterritorializa, multiplicando-se incessantemente.

Assiste-se à desterritorialização da escrita e da oralidade, através da influência das TICs e a elas associam-se outras linguagens que expandem os acessos e potencializam o conhecimento, o qual pode ser transmitido, recriado e ressignificado pelas comunidades vivas, virtualmente. Marques (1999) enfatiza a oralidade como um processo em que se articulam várias linguagens[1] numa complexa coreografia de coordenação, gestos, expressões faciais, corporais. Ela é um laço visceral entre o som, o sentido e o corpo e estabelece o ciberespaço enquanto promissor da cultura da imagem, do som e do espetáculo como o cinema, radiofonia, televisão, os quais convergem diferentes linguagens formando uma interatividade incomensurável.

A articulação de diversas linguagens produz maior conectabilidade e acesso às informações veiculadas pelo mundo, uma vez que novos espaços-tempos são fluídos, formam redes e constróem comunidades singulares e estabelecem uma inteligência coletiva, a qual está por "toda parte,

---

[1] Articulam-se linguagem corporal, linguagem icônica, linguagem afetiva, linguagem cognitiva, linguagem digital, linguagem falada, linguagem lúdica entre outras formas de linguagens que podem ser inter-relacionadas.

* Não é objetivo da autora aprofundar sobre flexibilização do capitalismo neste artigo.

incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva dos sujeitos" (LÉVY, 1998, p. 28).

Essa inteligência coletiva cria uma a engenharia do laço social, onde acontece a reciprocidade, a hospitalidade, a justiça como guias, a inclusão e a relação do coletivo com outro coletivo enquanto potências e capacidades de barganha, bem como este espaço coletivo possibilita a potencialização das qualidades humanas. "O problema da engenharia do laço social é inventar e manter os modos de regulação de um liberalismo generalizado" (LÉVY, 1998, p. 43), onde cada sujeito se sinta produtor individual das qualidades humanas sem que ninguém se aproprie dos meios de produção.

Desta forma, Lévy (1998, p. 5) destaca que a produção antrópica da Inteligênica coletiva associaria a cultura da qualidade humana e a administração da sociedade, respeitando o humano na sua diferença, pois a

> transmissão, a educação, a integração, a reorganização do laço social deverão deixar de ser atividades separadas. Devem realizar-se do todo da sociedade para si mesma, e potencialmente de qualquer ponto, que seja um laço social móvel, a qualquer outro.

Nesse sentido, entende-se, que o objetivo da inteligência coletiva, em uma perspectiva antropológica, é possibilitar uma discussão política sobre as práticas, criações e acontecimentos no ciberespaço. Para tanto, é necessário entender os três coletivos humanos como tecnologias políticas: a) tecnologias orgânicas, espaço onde as pessoas obedecem regras, tradições, códigos, mas estes princípios não são fixos, porém são incorporados pelo comunidade constituída em corpo; b) tecnologia da transcendência, espaço burocrático, onde os líderes, chefes e representantes polarizam o espaço do coletivo, divisão do trabalho, tecnologia molar, identidade de pertença, separam, organizam e unificam o coletivo, pertença a categorias e; c) tecnologia da imanência ou tecnologia molecular, onde os grupos são fontes de energia, elaboram e reelaboram seus projetos, o grupo evolui sem rupturas brutais, promove o laço social, abarca diversidades das competências e qualidades individuais, multipli-

cação do coletivo através do ciberespaço, valorização do humano, reconhecimento mútuo e ausência de centro (LÉVY, 1998).

Assim, percebemos que a tecnologia da imanência é geradora de diferenças, próprias a um espaço invisível de conhecimentos e potências e que possibilita descobrir e reinventar um além da escrita, capaz de desempenhar uma mobilização subjetiva e individual, ética e cooperativa e compreender que o conhecimento e os saberes são diferentes e transformam-se uns nos outros.

Essas possilidades estão prenhes, porém ainda encontramos muitos obstáculos a serem superados quando se trata dos processos formativos e educativos, os quais estão, geralmente, atrelados a educação formal. Assim, faz-se necessário levantar as possibilidades e potencialidades dessas tecnologias imanentes dentro da escola e como redimensionadoras de novas formas de fazer educação.

POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DAS TICS NA EDUCAÇÃO

É importante afirmar o caráter potencializador das TICs na Educação e as possibilidades de mudanças que elas podem trazer ao processo ensino-aprendizagem. Mesmo sabendo-se que não é possível afirmar que na realidade essas tecnologias se encontram em todas as dimensões da sociedade, pois são visíveis as dificuldades à sua "democratização e universalização" nos múltiplos espaços sociais.

Para Lévy (2002) o principal obstáculo à democratização e à universalização não é a falta de recursos tecnológicos, mas a falta de recursos culturais. Ele considera também que o uso da Internet "conduz a uma renovação da democracia participativa local e a formas de governo mundial mais eficazes do que as atuais". Também destaca que nada acontecerá sem o comprometimento e o apoio dos cidadãos, pois os movimentos democratizantes, através da rede, podem se organizar rapidamente e de forma eficaz, uma vez que a Internet deve ser e deve permanecer como

um espaço virtual de livre expressão e de acesso a todos. Iniciativa que evitaria muitos problemas de mobilidade entre as classes sociais dos grandes centros urbanos e das periferias.

Na obra de Pierre Lévy (2001), em *A conexão planetária*, essas dificuldades também são destacadas. O autor se refere aos problemas de mobilidade entre o centro e a periferia aprofundado pelas TICs no cenário social, cultural e educacional. Para Lévy, o centro é um nó de fluxos representado por um lugar geográfico ou virtual onde tudo é "próximo" e "acessível". Esse centro é "densamente conectado consigo mesmo e com o mundo, já a periferia é uma extremidade da rede, uma rede em que as interações são de curto alcance ou de frágil densidade, em que os contatos de longa distância são difíceis e caros" (LÉVY, 2001, p. 28).

Essa preposição sugere pensar as políticas públicas do Estado-Nação, como centro interconectado consigo mesmo e a escola enquanto periferia, uma vez que os interesses se concentram nos grupos que definem como as políticas públicas devem ser aplicadas e quais as dimensões da sociedade civil que elas devem atingir, bem como as formas de incorporação das mesmas. Já a periferia é representada pelas instituições escolares, as executoras sem voz ativa na definição das políticas públicas e, com a mímina informação sobre as decisões nacionais, assim as escolas não têm alcance sobre os fluxos, sobre os interesses e sobre a densidade da mobilidade do centro, apenas são conectadas para a legitimação das regras pré-estabelecidas.

A escola, porém, da condição de oprimida diante do contexto nacional, passa a ser opressora quando instala seu poder dentro de uma comunidade. Ou seja, a escola, como se mostra, representa um centro mobilizador inerte e a comunidade permanece na situação periférica. Na sua atual conjuntura, ela ainda desempenha um lugar centralizador e não mobilizador de ações e de situações conjuntas com a comunidade, e as redes de conexão Escola-comunidade apresentam ruídos nas relações e na participação consciente de pais, alunos, professores, entre outros setores que compõem o cenário.

Ao referir-se ao saber escolar, Schön (1995, p. 82) destaca a lógica do controle do centro sobre a periferia e diz que o "conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças". Mas, o momento requer pensar nas possibilidades de um laço social e fazer uso das TICs enquanto potencialidades à ampliação e à articulação de diferentes linguagens, com as quais os homens podem se comunicar e estabelecer novas formas de fazer educação.

Segundo Santos (2000), uma das formas de mobilizar a sociedade é estabelecer efeitos de vizinhança, uma vez que estes efeitos sugerem um sujeitos que trazem consigo variados e múltiplos entendimentos, interpretações e críticas à sua existência, pois eles se enriquecem com suas próprias experiências e com as do vizinho. Assim, a dialética da vida inclui o caldo da cultura necessário ao exercício e à efetivação de uma nova política, ou seja, mesmo que o mundo revele diversidades, a história será universal.

Desse modo, a dialética gera espaços a uma comunicação com visões abrangentes, fortalecendo o bem-estar social e a busca da cidadania, propiciando conexões das práticas políticas à coabitação dinâmica e ao exercício da inventividade e das demandas sociais e individuais. Essa dinâmica possibilitaria mutações nas relações de trabalho, de sociabilidade, de educação e nas relações com o outro, assegurando a cada homem um lugar no mundo.

Lévy (1998, p. 14) enfatiza que

> a universalidade repousa, então, sobre a interconexão em tempo real da comunidade científica, sua participação cooperativa mundial nos eventos que lhe dizem respeito, antes que sobre a depreciação do evento singular que caracterizava a antiga universalidade das ciências.

Ou seja, as tecnologias intelectuais ampliam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas, desencadeando uma inteligência coletiva, a qual é entendida como uma inteligência distribuída e valorizada, coordenada em tempo real, que pode resultar em uma mobilização efetiva. Ademais, não apenas em tempo real, mas considerar todos os tempos e movimentos possíveis de ressonâncias entre os sujeitos.

Compreender que a inteligência distribuída está em toda parte é entender que ninguém sabe tudo, porém, todos sabem alguma coisa e o saber está na humanidade. É este saber que deve ser explorado e não considerado apenas como possível, se mediado pelo auxílio das tecnologias digitais, mas sim, através de todas as formas pelas quais os homens se comunicam, se entendem, convergem e lançam novos olhares. Se faz premente pensar além das possibilidade do ciberespaço; caso contrário, mais uma vez estará sendo negado o acesso a muitas pessoas e à dimensão ético-política dos educadores. Não se deve priorizar esta ou aquela tecnologia, mas pensar que todas podem oferecer condições para fazer uma educação melhor.

Será possível viabilizar isso? A obra de Milton Santos (2000), *Por uma outra globalização*, sugere essa possibilidade, todavia para isso não basta acreditar, é preciso agir. A globalização deveria ser mais humana pois as técnicas, hoje, predominantes, fundadas em planos sociais e políticos comprometidos poderiam alavancar outros objetivos nos planos teóricos e empíricos: no plano empírico, através da sociodiversidade, seriam permitidas revanches ou vinganças à escassez provocada pela globalização homogeneizadora; por outro lado, o plano teórico produziria uma nova metanarrativa com relevância histórica, em que emergiriam novas possibilidades do homem escrever uma nova história.

Essas novas possibilidades são marcos importantes para descobrir um novo sentido, quem sabe, o sentido de

> saber-viver (*savoir-vivre*), indissociável da construção e da habitação de um mundo [...]. A necessária escuta do outro não pode se reduzir à construção de um saber a seu respeito, à mera e simples captação de sua especialidade ou das informações que ele detém (LÉVY, 1998, p. 28).

Por isso, é imprescindível não aceitar a relação centro-periferia. É necessário considerar os aspectos micro e macro que envolvem os contextos sociais, bem como compreender as redes e as relações que permeiam os interesses políticos. Sabemos que a escola se encontra fragilizada para

tomar a frente, mas, se somados seus esforços com outras instâncias da sociedade, é possível estabelecer fortes agenciamentos ressonantes rumo a uma solidariedade horizontal:[2] construir juntos para haver mudanças.

As TICs podem estar aliadas ao processo de solidariedade horizontal em que predominarão os comprometimentos com os valores democráticos, com compreensão do papel social da escola e seu contexto sociopolítico, cultural e econômico, com valorização das diferenças, bem como na articulação desses fatores na prática pedagógica dos professores, construindo, assim, a rede hipertextual que atenda as perspectivas e situações complexas da sociedade. Entende-se, pois que, paralelo aos fragmentos das lógicas centralizadoras, surgem ações geradas pela inconformidade que se instalam e criam ritmos diferentes de evolução, elaborando seus próprios discursos reativos para gerar seu próprio movimento.

Esse processo exploraria todas as possibilidades criadas pelas TICs, como fonte para alavancar inúmeras mudanças à construção de uma sociedade mais justa, não igualitária, nem homogênea, mas digna. As tecnologias que a lógica centralizadora utiliza para homogeneizar serviriam como fonte para estabelecer uma lógica diferente: dialética interna (SANTOS, 2000). Nessa dialética interna, estão localizados atores com diferentes interesses e perfis que estabelecem contratos sociais implícitos à hegemonia do mercado. Tal dimensão possibilita mostrar a debilidade e a ineficiência da globalização e da política de mercado, pois a dialética interna é gestora de uma solidariedade que concebe alianças e explora as possibilidades da cibercultura, do ciberespaço, da virtualidade, da hipertextualidade, das interatividades, das atemporalidades, das potencialidades, da simbiose, da mobilidade e da sinergia.

Lévy (1999, p. 17) destaca que a cibercultura como um "conjunto de técnicas [...], de prática, atitudes, de modos de pensamento e de valores", baseados na interconexão e na criação de comunidades[3] é

---

[2] Termo utilizado por Santos (2000).

[3] Os princípios da cibercultura citados por Lévy são três. Queremos dar ênfase, nesse momento, ao terceiro princípio: inteligência coletiva.

possibilitador de intercâmbios entre comunidades, indivíduos e castas, em tempos singulares e múltiplos, os quais incluem a interconexão e sentidos e renovação permanentes. Assim, o ciberespaço, enquanto espaço virtual de comunicação, mediado pelos computadores, representa uma rede de informação entre os seres humanos, dotando-os de capacidade para serem atores, compor cenários virtuais e abranger uma constelação de espaços, formando uma teia de possibilidades dialéticas à construção de uma nova lógica interna, pois o ciberespaço é aberto e acolhedor, bem como interpenetra e admite, em todas as instâncias, uma multiplicidade de interpretações.

O espaço virtual ou mundo virtual, somente, existe se o pensarmos como potencializador às atualizações e trocas entre sujeitos, pois ele possibilita um deslocamento de situações, por expressar um "contexto dinâmico acessível a todos e memória comunitária coletiva alimentada em tempo real" (LÉVY, 1999, p. 146).

Diante dessas possibilidades, podemos entender que o ciberespaço pode representar uma espécie de mosaico móvel, em permanente recomposição, no qual cada fragmento, cada pedaço já constitui, por si mesmo, uma figura completa, mas que só adquire, a cada instante, seu sentido e seu valor em uma configuração geral. Logo, os sujeitos submersos nesse universo informacional, através do jogo, transformam-se, perdem e adquirem atributos o tempo todo e geram uma outra dinâmica.

Moraes (2001, p. 141), ao ressaltar a emergência das mobilizações sociais através das redes diz ser importante lembrar dois fatores:

> a) a diversidade de organizações e movimentos que desenvolvem na Internet novas formas de ação, gestão e participação; b) as potencialidades que se entreabrem no âmbito virtual, fundadas em práticas interativas e não submetidas aos mecanismos de seleção e hierarquização da mídia.

Essa diversidade de movimentos pode ser potencializada através das TICs, que já se encontram de alguma forma ou de outra nas escolas, e poderá gerar novas discussões à lógica desencadeada pelas políticas pú-

blicas através de ações coletivas entre comunidade escolar e sociedade civil. A potencialidade das tecnologias está no objetivo de seu uso em determinado contexto, uma vez que estão situadas em um movimento sociohistórico e cultural e, articuladas por sujeitos e suas perspectivas.

TICS E PROCESSOS FORMATIVOS PARA OS PROFESSORES

Ao discutir aos processos educativos, diante de um cenário tecnológico, faz-se necessário enfatizar que toda a racionalidade que se impõe como absoluta na educação sempre deixa "aberturas", ou seja possibilidades para novas discussões, propostas e ações. Uma vez que o movimento, mesmo que historicamente, encontra-se permeado pelas articulações verticalizadoras, deixa espaços potenciais, os quais implicam na busca de um outro entendimento sobre novas relações e formas de fazer educação. Assim, esses espaços funcionam como uma espécie de fissuras e por meio delas, será possível abordar temáticas como os processos de formação dos professores e a necessidade de um laço social, mobilizado pelas tessituras interativas inerentes às TICs.

Esse movimento instituído não deixa de produzir uma pluralidade e uma multiplicidade de espaços e de tempos, férteis à criação, de forma que,

> para criticar a lógica identitária tradicional, aquela que pensa o ser como total permanência, precipitando o ser, nosso pensamento sobre o ser, o perdemos naquilo que, igualmente, o ser jamais pode ser totalmente: a impermanência, a total indeterminação (VALLE, 2000, p. 99).

A pluralidade é um aspecto essencial para contemplar a complexidade nas relações sociais nestes múltiplos espaços, os quais Santos (2000), denomina de espaço banal ou espaço vivido, possibilitadores de horizontalidades e capazes de novas readaptações e novos sentidos, mas principalmente como condição à criação. Nesse espaço seria atribuída a

solidariedade horizontal interna, a qual poderá criar uma integração própria entre os processos socioeconômico, cultural, educacional. Simultaneamente à lógica verticalizadora, acontece uma dialética interna. Essa lógica interna localiza atores com diferentes interesses e perfis e que estabelecem contratos sociais implícitos à hegemonia instituíta, assim a dimensão é potencializadora de conquistas aos processos educativos, principalmente nos processos de formação dos professores, uma vez que a dialética e a solidariedade são desencadeadas por um movimento instituinte.

Essa lógica instituinte tem como primazia o novo, aquilo que se manifesta, às vezes com dificuldade, mas que mesmo assim é capaz de colocar-se no espaço institucional (CASTORIADIS, 1982), ou seja, o imaginário social instituinte, dentro das suas possibilidades, pode criar novos elementos da cultura a partir da autonomia individual ou coletiva. Ademais, a lógica instituinte estabelece a horizontalidade como fator essencial à dinâmica específica de cada movimento, uma vez que o instituinte oferece espaços para uma multiplicidade de interações, interlocuções e aprendizagens, bem como ela possibilita repensar os espaços fluídos para a formação dos professores.

Nesse sentido, faz-se imprescindível explorar os múltiplos espaços-tempo, os espaços banais ou espaços de saber[4] e compreendê-los e ampliá-los à criação de um movimento instituinte nos processos educativos. Significa dizer que para a formação de professores, as instituições educacionais não representam o único espaço do saber, uma vez que co-existem múltiplos espaços como a mídia, as empresas, os movimentos sociais, as Organizações Não Governamentais (ONGs), os sindicatos, as comunidades virtuais, os blogs, o grupo de amigos, as associações entre outros espaços geradores de experiências e saberes.

Estes espaços se entrecruzam e, ao mesmo tempo, se ampliam, na medida em que os sujeitos atuam enquanto coletivo solidário, envolvidos

---

[4] Espaço do saber: é o espaço da inteligência e do saber coletivos, não suprime os outros espaços, mas aglomera-os. Ele deve-se à velocidade da evolução, aparece como possibilidade da massa e produz novos saberes pelo surgimento das novas ferramentas disponíveis do ciberespaço (LÉVY, 1998, p. 25).

por um compromisso social e político, gerado por interesses comuns e por necessidades cotidianas. No processo do conhecimento, sempre "há uma relação entre a cultura da escola e a cultura que existe fora dela, as quais se articulam num complexo educacional que precisa ser entendido como vivências de todos aqueles que fazem parte da escola" (CORRÊA, 2000, p. 134), assim não é possível ignorar os espaços da cibercultura na formação dos professores.

Os novos espaços, que podem ser agregados às instituições educacionais, ensejam a criação, a fim de que o indivíduo seja capaz de autocriar-se e dar sentidos a existência do coletivo. Diante desta afirmativa, as TICs podem auxiliar na descoberta de novas possibilidades para ampliar práticas coletivas potencializadoras das redes de relações, uma vez que estas comportam as vivências e a multiplicidade de linguagens. Esse movimento poderá ser explorado pelos professores, pois o contexto contemporâneo demonstra a necessidade de processos formativos horizontalizados e dialéticos.

Ademais, os conceitos e usos potencializados pelas TICs podem gerar espaços sociais de vivências, pluralidade cultural, contradições, política, conflitos, inovação, efeitos de vizinhança, dissensos e consensos próprios de processos onde circundam sujeitos professores. Para Giroux (1997) as instituições escolares são entendidas como esferas democráticas e comprometidas em educar alunos nas linguagens da crítica, da possibilidade e da democracia. E afirma que essencial a essa forma de educação, é a habilidade do professor agir como intelectual transformador e usar a pedagogia crítica como uma forma de política humana e cultural.

Assim, o uso das TICs nos processos de formação de professores é permeado por iniciativas de sucessos e de insucessos, próprios de um esforço à compreensão deste novo contexto sociohistórico e cultural, demarcado pelo ciberespaço e por novas linguagens, mas desencadeadas por um coletivo preocupado em prescrever a educação como uma prática social e política.

O professor, através de sua ação, é capaz de situar a escola na sociedade e trazer a sociedade à escola, por meio de diferentes ações, tais como

projetos, passeios, parcerias, intercâmbios e através das potencialidades das TICs. Ser professor é também ser sujeito responsável pelas inúmeras articulações, com seus alunos, das práticas sociais e das práticas pedagógicas, estas responsáveis pelos sentidos e significados concebidos às linguagens oral, escrita e digital, bem como pelo redimensionamento de valores humanos e solidários, os quais possibilitam apreender, através da mediação e da tessitura dos saberes historicamente construídos pelo coletivo, um movimento instuinte, dialético e acolhedor, associando às diferentes tecnologias.

Segundo Linhares (2001, p. 170), "os movimentos instituntes não emergem em redomas de vidro nem tampouco institucionais; não crescem isolados da vida, da história, das ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de circuitos incessantes de religações". Desta forma, estes espaços acolhedores, auxiliados pelas TICs, possibilitam a autocriação e estabelecem "novas concepções de vida, conhecimento e arte; avanços de novos tipos de ciência e tecnologia que transcendem a racionalidade e a política vigente e hegemônica" (LINHARES, 2001, p. 165). Subentende-se que o professor no seu coletivo, poderá substituir a pedagogia das certezas pela pedagogia das perguntas e reconhecer, que na sua condição humana, deve buscar diferentes espaços aprendentes, ultrapassando a linearidade das práticas e saberes instituídos verticalmente.

O caráter potencialidador das TICs, nos processos de formação dos professores, está no movimento que as mesmas podem desencadear nas práticas pedagógicas, as quais são permeadas por uma diversidade de práticas sociais, culturais, administrativas, religiosas, éticas entre outras. As práticas pedagógicas são potencialmente representativas quando estabelecidas na relação de sala de aula, onde o aluno deseja ser despertado para a criticidade, para autonomia, para a reflexividade e a valorização enquanto sujeito de saberes e conhecimentos, pois a "revalorização do indivíduo contribuirá para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização" (SANTOS, 2000, p. 169).

Essa revalorização, que Santos (2000) enfatiza, requer pensar em uma outra globalização mais solidária, mais humana e coletiva, em que

as técnicas hoje predominantes, fundadas em planos sociais e políticos, poderiam promover outros objetivos nos planos teóricos e empíricos, conferindo duas importantes mutações: a tecnológica e a filosófica da espécie humana.

No que se refere às questões tecnológicas e filosóficas, Marques (1999, p. 121), destaca a possibilidade de prospecção de

> [...] novos espaços, os dos saberes emergentes em circulação, da associação e das metamorfoses das comunidades pensantes, produzindo, cada qual seu mundo virtual [...], suas realidades potenciais, das quais participam mundos heterogêneos, eles mesmos heterogêneos e múltiplos, sempre em devir, pensantes.

Assim, os processos formativos dos professores não acontecem "antes da mudança, faz-se durante, produz esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola" (NÓVOA, 1995, p. 28).

Compreendemos que os processos de formação de profissionais da educação, associados ao uso das potencialidades das TICs, redimensionam o professor como sujeito intelectual, capaz de interpretar o mundo e traz uma criticidade no seu olhar, uma vez que é formador de opinião e que tem como pressuposto à sua condição dialética, a relação com o aluno como insubstituível em sua natureza e, por sua vez o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor qualidades que os ligam afetivamente. Dessa forma, aprender e ensinar torna-se um processo mútuo de solidariedade, de saberes e de humildade. A sapiência do professor é entender os processos formativos e não apenas dominar o conteúdo à formação dos sujeitos-alunos.

Diante disso, o ciberespaço congrega a possibilidade de trazer discussões a partir da cidadania e da solidariedade planetárias, as quais (re)posicionam os sujeitos da aprendizagem em outros espaços, ou seja nos espaços fluídos, os quais potencializam novas formas de fazer educação e novas relações entre aluno e professor.

(IN)CONCLUSÕES

Essas reflexões nos possibilitam analisar as potenciadades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e os limites que encontramos quando nos reportamos ao âmbito escolar, uma vez que as redes de conexão, virtuais ou não, e os laços sociais encontram diferentes situações contextuais, sociais, políticas e técnicas.

O professor, junto com seus alunos, aliado às TICs podem criar movimentos intensos e ressonantes na comunidade e explorar novas práticas pedagógicas, criando espaços potenciais, onde não há centralidade no aluno, no professor ou no conhecimento, mas reconhecimento de que nestas práticas há um movimento dinâmico e um compromisso político, capaz de congregar novas territorializações que se expandem e extrapolam os espaços de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ARENDT, H. **A condição humana.** 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

BURKE, J.; ORNSTEIN, R. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 4. ed. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000. 160p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÉVY, P. Educação contra a exclusão digital. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 ago. 2002. Caderno Especial, p. 10.

LÉVY, P. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, M. O. **A Escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijui: INIJUI, 1999.

MORAES, D. **O concreto e o virtual**: mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 3. ed. Portugal: Porto, 1995.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. 175p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

VALLE, L. do. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 97-110.

MAPEANDO REDES SOCIAIS NA INTERNET ATRAVÉS DA CONVERSAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR

Raquel Recuero

INTRODUÇÃO

Um dos problemas que se desenha, ao se procurar estudar as redes sociais nos vários sistemas que permitem as interações na Internet é, justamente, aquele de compreender o que considerar um ator e o que considerar uma conexão e como avaliar esses elementos. Enquanto muitos estudos consideram, por exemplo, um *link* como indicativo de uma conexão social entre dois atores (MARLOW, 2004; MISHNE; GLANCE, 2006 dentre outros), este *link* apenas não demonstra que tipo de conexão aqueles atores dividem e nem a qualidade desta conexão. Assim, embora tal uso seja corrente, ele não é suficiente para que se compreendam os espaços sociais e as redes que dele decorrem na Internet. Isso porque, de um modo geral, as variáveis quantitativas utilizadas para mapear e medir a rede nem sempre levam em conta a qualidade das **interações sociais** que ali são constituídas e como essas interações influenciam os laços que vão conectar os atores. Essas interações enquanto ações comunicativas de linguísticas geram trocas sociais capazes de constituir laços e capital social e constituem um universo muito mais rico para o estudo da rede do que a mera constatação de uma conexão existente.

Neste sentido, o presente artigo visa discutir a conversação mediada pelo computador como elemento fundamental para o estudo das redes sociais na Internet. A conversação é aqui tomada como constituída das trocas de mensagens ocorridas entre dois atores durante um determinado período de tempo, caracterizada pela alternância dos turnos de fala. Assim, o artigo busca construir apontamentos a respeito do estudo dessas trocas interacionais como forma de mapear uma rede social.

ELEMENTOS PARA O ESTUDO DAS REDES SOCIAIS NA INTERNET

As redes são frequentemente apontadas como metáforas para o estudo dos sistemas complexos (BARABÁSI, 2003). As redes sociais, assim, são aplicações da metáfora das redes para o estudo dos sistemas sociais, onde os atores são constituídos como os nós e suas conexões, como os laços sociais (DEGENNE; FORSÉ, 1999; WASSERMAN; FAUST, 1994). Por causa das características específicas da Internet, tais como a persistência das interações (BOYD, 2007), a metáfora das redes passou a ser aplicada para observar e mapear seus sistemas sociais (WELLMAN, 2001; RECUERO, 2007). Mas como podem ser compreendidos esses elementos no ciberespaço?

a) Atores

Os atores são aqueles indivíduos que compõem a rede social estudada. São, normalmente, representados pelos grafos, pelos nós (ou nodos).

Quando se trabalha com redes sociais na Internet, os atores são constituídos de maneira um pouco diferenciada. Por causa do distanciamento entre os envolvidos na interação social, principal característica da comunicação mediada por computador, os atores não são imediatamente discerníveis. Assim, para aplicação da metáfora da rede, é preciso identificar o reflexo da participação de um ator, uma individualização, uma identidade construída. Döring (2002), por exemplo, já atribuía às páginas pessoais na Internet características de seus autores, refletindo elas, as últimas "configurações do *self*". Do mesmo modo, Lemos (2002) e Sibilia (2003) estudaram essas configurações pessoais em *weblogs* e *videologs*; Boyd (2006) as relatou no *MySpace* etc.

A apropriação das ferramentas de comunicação mediada por computador pelos indivíduos, assim, é capaz de gerar um processo de individualização e permanente de construção de identidade na Internet (EFIMOVA; DE MOOR, 2005). Essas apropriações funcionam como uma

presença do "eu" no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público.[2]

Essa individualização é essencial para a construção do processo de conversação, como explicou Donath (1999). É preciso que um Outro seja perceptível, mesmo que unicamente através das palavras. Essas palavras, constituídas como "lugares de fala", legitimados pelos agrupamentos sociais, constroem as percepções que os indivíduos têm dos atores sociais. Deste modo, explica Donath, (1999, p. 29), a identidade é muito importante para a interação social, porque conhecer a identidade daqueles com quem se comunica é fundamental para entender e avaliar a interação.

Os atores no ciberespaço, assim, podem ser compreendidos como os indivíduos que agem através das ferramentas de comunicação mediada por computador. Utilizando ferramentas de identificação, tais como o uso de *nicknames*, fotografias, linguagem etc. (RECUERO, 2001), eles auxiliam a construir uma percepção de um Outro. Por isso, essas páginas podem ser consideradas como reflexos dos atores que as publicam/mantêm e, assim, como constituintes dos nós das redes sociais analisadas.

Outro aspecto importante é a determinação do que se compreenderá como um nó. Um único ator pode, por exemplo, utilizar diversos sistemas para a interação. Tal percepção implica em compreender que um mesmo indivíduo interage através de diversas ferramentas e as utiliza para complexificar suas redes sociais. É possível também que essa identificação seja observada como um único nó na rede quando estão sendo analisadas plataformas variadas de comunicação, embora normalmente os pesquisadores optem por estudar os atores em apenas uma ferramenta (MARLOW, 2004; EFIMOVA; DE MOOR, 2005; MISHNE; GLANCE, 2006; RECUERO, 2007 e outros).

---

[2] É o que Sibilia (2003) chama de "imperativo da visibilidade" da nossa sociedade atual. Esse imperativo, decorrente da intersecção entre o público e o privado, para ser uma conseqüência direta do fenômeno globalizante, que exacerba o individualismo. É preciso ser "visto" para existir no espaço dos fluxos.

b) Conexões

Os atores não são, no entanto, o foco deste artigo. Queremos, sim, discutir as conexões que são estabelecidas entre eles e indicar modos de observar a qualidade delas. Essas conexões são aqueles elementos que unem os atores em grupos sociais (representados, nos grafos, pelas arestas) e abarcam, principalmente, os laços e relações sociais.

As relações sociais atuam na construção dos laços sociais. "Um laço conecta um par de atores por uma ou mais relações" (GARTON; HAYTHORNTHWAITE; WELLMAN, 1997, tradução nossa). O laço é a efetiva conexão entre os atores que estão envolvidos nas interações. Wellman (2001, p. 7, tradução nossa) define-os:

> Laços consistem em uma ou mais relações específicas, tais como proximidade, contato freqüente, fluxos de informação, conflito ou suporte emocional. A interconexão destes laços canaliza recursos para localizações específicas na estrutura dos sistemas sociais. Os padrões destas relações – a estrutura da rede social – organiza os sistemas de troca, controle, dependência, cooperação e conflito.

O laço social, assim, conecta atores, como resultado da **sedimentação** das relações estabelecidas entre eles, constituindo-se em formas mais institucionalizadas de conexão. Um laço composto, por exemplo, de relações variadas pode também ser compreendido como um laço multiplexo, e tende a ser um laço mais forte.

Laços sociais podem ser **fortes** e **fracos**. De acordo com Granovetter (1973, p. 1361, tradução nossa), "a força de um laço é uma combinação (provavelmente linear) da quantidade de tempo, intensidade emocional, intimidade (confiança mútua) e serviços recíprocos que caracterizam um laço". Laços fortes são aqueles que se caracterizam pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas pessoas. Os laços fracos, por outro lado, caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem proximidade e intimidade. Laços fortes constituem-se em vias mais amplas e concretas para as trocas sociais

(WELLMAN, 1997), enquanto os fracos possuem trocas mais difusas.[3] Granovetter (1973) também chama a atenção para a importância dos laços fracos, como estruturadores das redes sociais. Afinal, são eles que conectam os grupos, constituídos de laços fortes, entre si.

Vimos que laços sociais são combinações de relações sociais, que, por sua vez, são compostas de interações. Laços são, portanto, conexões construídas durante as trocas sociais entre os atores de uma determinada rede. Laços possuem, portanto, algum nível de **reciprocidade** em sua constituição. Essa reciprocidade pode constituir laços simétricos e assimétricos. Quando os laços que conectam dois indivíduos possuem forças diferentes nos dois sentidos (por exemplo, AB e BA), tratam-se de **laços assimétricos**. Já os laços são considerados **simétricos** quando têm a mesma força nos dois sentidos (AB e BA) (DEGENNE; FORSÉ, 1999).

Mas como essas questões podem ser avaliadas dentro das redes sociais compostas através da mediação pelo computador?

Os laços sociais são difíceis de ser percebidos, por si, na Internet. Para compreende-los, é preciso a observação sistemática da estrutura e do sentido das interações que acontecem em um determinado espaço entre determinados atores, procurando compreender elementos das relações sociais, tais como grau de intimidade entre os agentes, a natureza do capital social trocado e outras informações que auxiliam na percepção da força do laço que une cada par. Esses elementos podem ser observados nas trocas que acontecem nas várias ferramentas. Essas trocas são características da **conversação mediada por computador**.

Garton, Haythornthwaite e Wellman (1997) explicam que as relações sociais, no contexto da mediação pelo computador apresentam diferenças vitais com relação aos demais contextos. Para os autores, no âmbito da Internet, as relações tendem a ser **mais variadas**, pois há troca de **diferentes tipos de informação** em diferentes sistemas, como por exem-

---

[3] Laços fortes e fracos são uma denominação reducionista, embora popular. Isso porque nos levam a acreditar que um determinado laço seria sempre forte ou fraco, quando na realidade, dependendo do tempo e da quantidade de interação investida na conexão, um laço pode ter diferentes níveis.

plo trocas relacionadas ao trabalho, à esfera pessoal e mesmo a outros assuntos. Um determinado grupo, por exemplo, pode utilizar diversos sistemas para a interação. Essa característica poderia, assim, implicar em laços sociais mais multiplexos, ou seja, mais fortes.

Assim, defendemos que as redes sociais observadas em um determinado espaço podem ser mapeadas através das trocas conversacionais entre os atores observados naquele mesmo sistema. Essas trocas permitem ao observador que compreenda a natureza das relações sociais estabelecidas e, da mesma forma, que possa avaliar os elementos do laço social que conecta esses atores e suas principais características. Mas a conversação é constituida das interações entre os atores que são capazes de construir também um valor social, denominado capital social (WELLMAN, 2001). O capital é uma forma de observar a qualidade das conexões entre os atores.

O conceito é associado aos valores que são construídos e circulam em uma rede social. Bourdieu (1983, p. 248-249, tradução nossa), por exemplo, define o capital social como recursos que estão "conectados à posse de uma rede mais ou menos institucionalizada de relações de conhecimento e reconhecimento mútuo". Esses recursos são construídos e associados ao pertencimento a uma determinada rede, bem como alterados pelos atores que dela fazem parte. Por conta disso, o capital social é um valor coletivo, que os atores podem apropriar e transformar.

Ellison, Steinfield e Lampe (2007) trabalham com o conceito a partir da visão de Putnam (2000). Para os autores, o capital social é, assim um valor relacionado a três formas: a primeira é o que chamaremos de capital social de conexão ou conectivo,[4] a segunda, chamaremos de capital social de fortalecimento ou fortalecedor.[5] A essas duas formas, originárias de Putnam, os autores conectam o chamado capital social de manutenção ou mantenedor.[6] O primeiro tipo é referente à proximidade, à

[4] No original "bridging social capital".

[5] No original "bonding social capital".

[6] No original "maintained social capital".

intimidade e é o capital social construído em grupos mais homogêneos, associado à laços sociais mais fortes, ao suporte emocional. O segundo, é o capital social voltado para grupos mais heterogêneos, relacionado a laços sociais mais distantes e fracos, relações mais alargadas, associado à laços sociais mais fracos e à informação que circula na rede. Já o terceiro tipo foi observado pelos autores como aquele decorrente da "habilidade de manter o contato com a rede depois de fisicamente desconectado dela" (ELLISON; STEINFIELD; LAMPE, 2007, tradução nossa). A observação da conversação mediada por computador pode, assim, fornecer pistas importantes a respeito da rede que está sendo observada através do capital social percebido (RECUERO, 2008). Em artigos anteriores (RECUERO, 2005), discutimos a importância do capital social como elemento para a compreensão do conteúdo de uma rede social, da qualidade de seus laços e do próprio grupo que está inserido nela. Tal percepção também já foi utilizada por autores como Marlow (2004), Trammell e Keshelashvili (2005), como forma de avaliar a rede social.

Vimos até aqui que as conexões entre os atores são os laços e relações sociais, compreendidos através das interações contidas nas conversações e no capital social por elas construído. Mas como se compreende a conversação mediada por computador?

A CONVERSAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR (CMC)

Noblia (1998, tradução nossa) explicita "a CMC é a comunicação estabelecida entre as pessoas através de um computador." O computador, assim, proporcionou ferramentas através das quais a comunicação pudesse se estabelecer. Essas ferramentas proporcionam espaços onde a linguagem escrita é oralizada, novos marcadores conversacionais e marcas verbais são desenvolvidos (OLIVEIRA, 2006), e onde construções linguísticas específicas emergem e novos padrões de cooperação são estabelecidos.

A conversação mediada por computador apresenta alguns elementos diferenciais. Primeiro, é um tipo de comunicação que privilegia o ano-

nimato, em detrimento da identificação. Assim, é comum que a própria linguagem e os contextos utilizados para a comunicação neste ambiente sejam apropriados pelos atores como elementos de construção de identidade (DONATH, 1999; HERRING, 1999; BOYD, 2007). A CMC também proporciona um distanciamento físico entre os interagentes, mas funcionando, muitas vezes, como um tipo de comunicação semelhante à face-a-face, mas à distância (REID, 1991). Outro elemento importante é a persistência. A CMC proporciona, pela mediação do computador, que as interações persistam no tempo e possam ser acessadas em momentos temporais diferentes daquele em que foram emitidas (BOYD, 2007). Finalmente, a CMC é um tipo de comunicação que ainda privilegia especialmente o texto, mais do que o som e o vídeo (apesar de seu desenvolvimento em hipermídia, a maior parte das ferramentas de comunicação ainda é principalmente textual – vide por exemplo *weblogs,*[7] Twitter e Plurk,[8] Fóruns,[9] *chats*[10], mensageiros[11] e *e-mails*).

A mediação por computador, no entanto, impõe barreiras tecnológicas para a interação que a comunicação face-a-face não possui. Assim, para

[7] Weblogs ou blogs são ferramentas de publicação na Internet, caracterizadas principalmente pelo seu formato de microconteúdo organizado de forma cronológica, com a possibilidade de que comentários sejam acrescidos (BLOOD, 2002). Surgiram em 1999, com a popularização do Blogger e tornaram-se populares principalmente por conta da facilitação da publicação que proporcionaram na Internet. Foram inicialmente definidos como "diários pessoais" (LEMOS, 2002), tendo depois sua aplicação sido ampliada para outras funções (jornalismo, informações etc.).

[8] O Twitter e o Plurk são ferramentas denominadas de *microblogging*, ou seja, ferramentas que permitem, como os blogs, que as pessoas publiquem textos curtos (até 140 caracteres) em páginas individuais na Internet. Essas publicações são visíveis para os amigos ou seguidores de cada um. Têm sido utilizadas também para notícias (ZAGO, 2008).

[9] Fóruns são ferramentas de discussão na Internet, normalmente caracterizadas pela postagem de mensagens em um mesmo espaço de discussão.

[10] *Chats* são as ferramentas de conversação por excelência da Rede, as chamadas salas de bate-papo.

[11] Mensageiros são ferramentas que proporcionam ao usuário mostrar aos demais que está conectado e são utilizadas principalmente para a conversação entre dois atores. Permitem que um mesmo ator coloque ali todos os seus amigos e que possa conversar enquanto está na Internet de forma privada ou com mais de um ator. Como exemplos, temos o MSN, o ICQ, o GoogleTalk etc.

compreender como a conversação é estabelecida nesses ambientes, é preciso, também, entender a ferramenta como meio. Herring (2002) explica que a CMC varia de acordo com a tecnologia na qual está baseada, ou seja, as formas de conversação são também determinadas pela ferramenta tecnológica. A maior parte das ferramentas de CMC disponíveis hoje e utilizadas pelos brasileiros, como explicamos, é focada na interação textual.[12] E as ferramentas textuais possuem limitações que influenciam as conversações como, por exemplo, a dificuldade do uso de linguagem não verbal e a dificuldade de negociação de turnos,[13] ambas apontadas por Herring (1999).

Reid (1991) em seu trabalho sobre o Internet Relay Chat (IRC)[14] aponta que a comunicação mediada por computador pode ser compreendida como síncrona ou assíncrona a partir de suas ferramentas. As ferramentas síncronas seriam aquelas que permitem uma expectativa de resposta imediata ou, em uma mesma identidade temporal, como as salas de *chat*. Seriam ferramentas que simulariam uma troca de informações de forma semelhante à uma interação face-a-face. Já nas ferramentas assíncronas, a expectativa de resposta não é imediata, mas alargada no tempo. Essas seriam ferramentas como o *e-mail* e os fóruns da Web. Murphy e Collins (1997) e Ko (1996) também fazem consideração semelhante, mas ressaltam que tais características podem decorrer do uso e não da ferramenta em si. Ou seja e-mails, por exemplo, apesar de ser um tipo de comunicação inicialmente assíncrona, podem ser utilizados de forma síncrona. Do mesmo modo, mensagens em um meio síncrono, como o MSN podem facilmente serem enviadas enquan-

[12] Há diversos tipos de ferramentas de CMC. As textuais aqui consideradas seriam aquelas que privilegiam o texto digitado mais do que o som ou a imagem. Mas já é possível, através do uso de softwares como o Skype, realizar uma interação visual e oral ao mesmo tempo, embora tais softwares não sejam ainda populares devido à limitações de banda no País.

[13] Essas limitações, no entanto, são constantemente reduzidas pela implementação de tecnologias para auxiliar a conversação.

[14] O *Internet Relay Chat* é um tipo de sistema de conversação bastante popular nos anos 1990 que permitia a criação de canais (salas de bate-papo) e através de mensagens privadas (PVTs).

to o usuário está deconectado, descaracterizando a sincronicidade da resposta. Assim, ferramentas como sites de redes sociais[15] podem oferecer uma variedade de espaços de interação, que podem ser facilmente apropriados como síncronos ou assíncronos dependendo do momento e dos atores envolvidos.[16] Diríamos, portanto, que a sincronicidade é mais uma característica da apropriação do meio e menos uma característica da tecnologia.

Como o estabelecimento da conversação independe, na Internet, do espaço temporal compartilhado, trataremos, neste trabalho, a conversação na Internet como síncrona ou assíncrona, independentemente da tecnologia adotada. A conversação síncrona seria aquela que se estabelece, normalmente, em um único espaço, onde as interações podem ocorrer em uma identidade temporal próxima, de forma semelhante à conversação face-a-face. Já a conversação assíncrona é aquela que acontece em um (ou mais) espaços, onde as interações ocorrem em uma identidade temporal alargada, mas que se assemelham às conversações na estrutura de trocas entre dois ou mais interagentes, mas cuja identidade temporal é alargada, podem ocorrer em vários espaços ao mesmo tempo por exemplo, nos comentários de vários *weblogs* de uma mesma rede (RECUERO, 2003), mas que estão centrados em um tópico (MCELHEARN, 1996; NOBLIA, 1998; DE MOOR; EFIMOVA, 2004; HERRING et al. 2005 dentre outros).

[15] Sites de redes sociais foram definidos por Boyd e Ellison (2007) como: "serviços baseados na web que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros usuários com quem esses usuários dividem uma conexão e (3) ver suas listas de conexões e aquelas feitas por outros no sistema. A natureza e a nomenclatura dessas conexões pode variar de site para site." Tal categoria abrangeria, inicialmente, ferramentas como o Orkut, o *Facebook* e o MySpace, embora o conceito já tenha sido estendido para abarcar blogs (HERRING et al., 2005), *fotologs* (RECUERO, 2007) e outras ferramentas.

[16] A esse respeito, vide os trabalhos de Fragoso (2006) sobre a apropriação do Orkut no Brasil.

MAPEANDO A REDE SOCIAL ATRAVÉS DA CONVERSAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR

Uma vez identificadas as representações dos atores que se deseja observar em uma determinada rede social, é preciso avaliar as conexões entre esses atores, para que a rede possa ser mapeada. Para mapear essas conexões, defendemos que a conversação estabelecida entre os atores é fundamental e, para tanto, apontaremos alguns elementos que podem auxiliar na compreensão dessas relações.

O elemento mais importante da conversação mediada pelo computador para nossa análise, no entanto, é o fato de que a conversação conecta as interações mediadas observadas no ciberespaço. Através do estudo de sua estrutura é que será possível obter uma indicação da qualidade das conexões estabelecidas entre os atores. Esta constitui seu **aspecto estrutural**.

No entanto, uma conversação não é constituída unicamente de uma estrutura de mensagens. Ela é igualmente constituída de um sentido construído entre os interagentes. Este **aspecto semântico** auxilia na compreensão das relações entre as mensagens e na interpretação do sentido daquilo que é trocado.

O aspecto estrutural de uma conversação pode ser observado através da análise e negociação dos turnos estabelecidos entre os atores, bem como de aspectos entre as mensagens, de onde é possível se depreender a estrutura da rede social. O aspecto semântico auxilia na compreensão do significado das mensagens, de onde é possível depreender o conteúdo dos laços sociais. A partir desta premissa, enumeramos os aspectos a serem mapeados (Quadro 1).

Quadro 1: Aspectos analisados

Aspectos Semânticos	Aspectos Estruturais
Conteúdo das interações	*Sequenciamento* das interações
Identificação dos pares conversacionais	*Estrutura* dos pares conversacionais
Negociação dos turnos de fala	*Organização* dos turnos de fala
Reciprocidade	Persistência
Multiplexidade	*Migração*

A partir do quadro 1, temos:

a) Conteúdo e sequenciamento das interações – O primeiro aspecto que elencamos para a análise da conversação é o sequenciamento e o conteúdo das interações. Isso significa que, para que se compreenda a conversação, é preciso coletar as interações e procurar compreender como se relacionam entre si. O sequenciamento é a forma de compreender qual turno vem antes ou depois e com qual interação é relacionado. O conteúdo auxilia na percepção do aspecto semântico que complementa e auxilia nessa percepção, afinal de contas, é preciso compreender o que se diz para que se compreenda também como se diz. Esta análise é fundamental para que se consiga identificar quais interações fazem parte de qual conversação. Os aspectos estruturais são analisados através de elementos como as marcações de direcionamento, *links*, data e horário das interações e assinaturas. Os semânticos, através do estudo do conteúdo das mensagens. Esses elementos permitem que se compreenda quem fala com quem e como a conversação está organizada.

> **Usuário B** said on 7/4/08 7:51 PM ...
> Nossa, que cabelo LINDO! Adorei =]
> =*

> **Usuário A** said on 7/4/08 8:45 PM ...
> Haha, obrigada! Mas ainda tá escovado, recém saído do cabeleireiro, quero ver como vai ficar depois de lavar e secar normalmente. O cara garante que vai ficar bom, to torcendo :)
> E parabéns pra tua irmã!
> Beijo!

No exemplo acima temos dois atores interagindo em comentários de um *fotolog*. Inicialmente, vemos que a assinatura (o nome do ator) é importante para que se saiba com quem se fala. Verifica-se também, por exemplo, que a fala referente à irmã do Usuário B, por exemplo, denota uma relação social anterior àquela dos comentários. A observação deste conteúdo permite que se depreenda que a conexão existente entre os atores é, assim, anterior à conversação que está sendo analisada. Assim, ob-

servar esses marcadores auxilia na compreensão da qualidade da interação, bem como da estrutura da mesma.

As interações, muitas vezes, são simultâneas e um único ator pode falar com vários outros ao mesmo tempo. Por conta disso, a identificação do sequenciamento das interações pode complexificar-se, de acordo com a estrutura analisada. Por isso, a análise desses elementos pode ser auxiliada pelo próximo item.

b) Identificação e estrutura dos pares conversacionais – As interações em uma conversação assíncrona mediada por computador podem extender-se por várias plataformas. Uma conversação típica em *weblogs*, por exemplo, pode migrar de um *weblog* para outro, de um espaço de comentários para uma postagem etc. Para que se compreenda essas estruturas conversacionais é preciso, assim, identificar os pares conversacionais. É preciso identificar quais mensagens estão relacionadas a quais outras e qual mensagem é resposta a qual ator. Essa identificação auxilia a perceber quem fala, com quem e onde. A compreensão da estrutura dos pares conversacionais, por exemplo, auxilia diretamente na compreensão do sequenciamento das interações. Em conversações síncronas, os pares aparecem, geralmente, no mesmo espaço ou ferramenta de conversação. Tal fato permite que esses pares sejam mais facilmente identificados, bem como os turnos.

[17:04] <Ator A>>>ATOR B<< Como vai?
[17:04] <Ator B> **tri**
[17:04] <Ator B> e **vc**?

No exemplo acima, retirado de uma conversação em sala de *chat,* mostra um início de conversação entre dois atores e demarca um par conversacional. O par, no caso, acontece no mesmo espaço temporal, no mesmo sistema de conversação.

Em conversações assíncronas, no entanto, os pares podem aparecer em ferramentas diferentes e mesmo em espaços diferentes dentro da mesma ferramenta. Assim, a identificação dos pares conversacionais é mais trabalhosa.

Fotolog 2 said on 6/15/08 9:23 PM ...
to bem :)... vc anda sumida
e ai como tá?
Fotolog 3 said on 6/16/08 7:31 PM ...
eu tô bem tbm (:
e aê tem novidades? ;*

No exemplo acima, vemos um par conversacional constituído de dois turnos subsequentes realizados por dois atores da mesma conversação. No entanto, cada turno teve sua mensagem expressa no *fotolog* do ator a quem ela se destina e não no mesmo *fotolog*. Esse exemplo demonstra como a observação dos pares pode ser mais complexa na conversação assíncrona, pois a conversação espalha-se pelos diferentes espaços.

Vimos, portanto, que a identificação dos pares conversacionais auxilia na compreensão da estrutura da conversação e das interações, bem como sua identificação também é construída com base no estudo do conteúdo explicitado pelos atores na própria mensagem.

c) Negociação e organização dos turnos de fala – A negociação e a organização dos turnos de fala pode dar-se pelo próprio sistema ou pela apropriação do mesmo pelo usuário. Ela é, no entanto, fundamental para que as interações possam ser seguidas pelo observador. Vejamos, por exemplo, o uso da marcação "@" no Twitter.

adriamaral @christofoletti aqui tb ta forte o calor! *24 minutes ago from TwitterFox*

Trata-se de um marcador de direcionamento. Como no sistema todas as interações aparecem na mesma página, o uso do sinal direciona a quem se fala. Assim como o uso da "@" no Twitter, os links nos blogs podem ter a mesma função.

O livro **Blogs.com**, que organizei junto com a Adriana Amaral e a Sandra Montardo está pronto. O lançamento ocorrerá na Campus Party no dia 22/01 às 14h, logo após a minha palestra, na seção

No exemplo, temos um texto em um *blog* que indica outro ator pelo link. É uma forma de organizar os turnos de fala quando se responde a postagens diferentes.

O estudo dessas apropriações e das estruturas dos sistemas também auxilia a compreender como acontecem os turnos de fala, o que diretamente é refletido na estrutura da conversação e no sentido contruído entre os usuários (HERRING, 1999). Com isso, percebe-se também as relações sociais que estão contidas nessas conversações. No exemplo do Twitter, por exemplo, verificamos, novamente que a interação em questão não é a primeira entre os atores envolvidos, pois demonstra um certo nivel de intimidade.

d) Reciprocidade e Persistência – Analisar uma única mensagem trocada entre um par de atores ou um único par conversacional é insuficiente para que se perceba as relações sociais envolvidas e que se depreenda o laço social estabelecido. É preciso avaliar a quantidade de mensagens parte de uma determinada conversação entre um par de atores e suas interrelações para se determinar que tipo de conexão essas trocas constituem. Mais do que isso, é preciso determinar como essas mensagens constituem valores sociais reciprocamente construídos. O nível de reciprocidade, assim, indica a persistência da conversação em termos da quantidade e do valor das interações, além de também permitir que se compreenda o capital social envolvido no laço social (WELLMAN, 1997).

Para o estudo do nível de reciprocidade, é preciso verificar o sentido construído pelos atores e sua percepção das interações que formam a conversação. Essa compreensão dá-se pela compreensão dos próprios usuários envolvidos nas interações (por exemplo, através de entrevistas com os sujeitos) e pela própria análise das interações pelo pesquisador.

> Ator A: E amanheceu e eu continuo aqui. Daqui a pouco estou indo pra agência de novo.
>
> Ator B: mas que tanto trabalho é esse, tcheam ? :-(
> Ator C: bah :-(
> Ator A: ah... milhares de coisas.. campanha de verão 2008, dia dos pais, embalagens...

> Ator D: quando tu ficares rica, lembra das pobres ex-professoras, tá mocoronguinha? uaheuaheuhe boa sorte, dear.[17]

No exemplo acima, vemos uma conversação que acontece entre vários atores. A reciprocidade dá-se no momento onde os atores respondem ao Ator A e demonstram solidariedade ao fato relatado, como o desejo de boa sorte e as "carinhas" tristes.

A reciprocidade pode ser observada tanto na conversação síncrona quanto na assíncrona, a partir da identificação dos turnos e dos atores envolvidos. Ela auxilia a compreender elementos como a simetria dos laços estabelecidos entre os atores e está diretamente relacionada ao capital social.

O aspecto estrutural da reciprocidade é a persistência (BOYD, 2007). A persistência das interações é um aspecto importante para o seguimento da conversação, que permite aos atores estabelecer as respostas e a reciprocidade de sentimentos envolvidos em cada interação. Embora seja um aspecto mais estrutural do que semântico, a persistência das interações mostra o tamanho da conversação e sua extensão no tempo. Ela é observada através das datas e horários publicados com as mensagens trocadas entre os atores, bem como, das assinaturas.

e) Multiplexidade e migração – A quantidade de interações relacionadas entre si, de forma a compor uma conversação, que ocorre através de várias relações em várias ferramentas, por exemplo, pode ser um indicativo interessante da força de um laço entre dois atores.

A conversação síncrona tende a ser menos multiplexa que a assíncrona, pois utiliza menos ferramentas para estabelecer as relações sociais. A conversação síncrona exige, também, um esforço menor para o acompanhamento das interações, o que é mais complexo nas interações assíncronas. É comum, por exemplo, uma conversação em um determinado sistema migrar para outro e vice-versa. Essa migração indica claramente a existência de outras relações entre os atores envolvidos.

---

[17] Exemplo retirado do Plurk (http://www.plurk.com).

> Fotolog 1 said on 6/30/08 9:45 PM …
> olha la no meu orkut e comenta!

No exemplo acima, vemos um turno de uma conversação em andamento, onde o ator indica ao outro que deve olhar em outro sistema (orkut) para a continuidade da conversação. Verificamos aqui que os atores em questão não apenas utilizam o *fotolog* como plataforma de interação, mas igualmente ao *Orkut* em que ambos sabem um o endereço do outro. Tal fato é um indicativo de uma relação que supera o espaço do *fotolog*, denotando, portanto, um laço social mais multiplexo. Essa observação auxilia a compreender a força (GRANOVETTER, 1973) dos laços estabelecidos entre os atores. Poderia ser também um forte indício da existência do chamado capital social de manutenção (ELLISON; STEINFIELD; LAMPE, 2007).

A partir dos elementos elencados é possível compreender a força dos laços sociais envolvidos nas interações. A estrutura e o conteúdo da conversação podem indicar a qualidade do laço social estabelecido entre os atores, principalmente através da observação das variadas conversações. Wellman (2001), por exemplo, argumenta que a existência de mais de um tipo de relação social auxilia na construção de um laço multiplexo, o que indicaria a existência de laços mais fortes entre aqueles atores. Além disso, elementos como intimidade, apoio social e informação dividida, típicos do capital social (PUTNAM, 2000) e construídos pelo grupo, compreendidos a partir da análise do sentido das interações auxiliam entender a qualidade do laço que conecta os atores. Esse capital social é uma medida do valor construído entre os atores. Independentemente da forma de análise utilizada, o conceito auxilia na compreensão daquilo que é construído entre os atores da conversação. Esse capital social pode ser depreendido de conversações estabelecidas entre os atores nos diversos sistemas.

> Ator E: manda um beijãozããããão pros dois. tou com dó de não poder participar do kerb :-(hehe[18]

[18] Exemplo retirado do Plurk (http://www.plurk.com).

No exemplo acima, vemos a resposta a um ator que informou que sua família estava comemorando aniversário. A mensagem informa apoio, felicitações e tristeza de não poder estar na festa. Vemos que a mensagem denota um capital social de fortalecimento, pois mostra intimidade e um laço social multiplexo. A análise dessas interações, assim, é capaz de indicar a qualidade do laço social que conecta os atores em uma determinada rede.

Os elementos aqui elencados não devem ser utilizados separadamente. Eles podem estar sobrepostos em vários aspectos, dependendo do tipo de conversação analisado e do tipo de ferramenta e da apropriação dos atores. São, assim, aspectos complementares de estudo, que devem ser aplicados como um todo para a análise. Os aspectos estruturais, assim, contribuem para a percepção da estrutura da conversação, indicando as relações estabelecidas entre os atores e as possibilidades de existência de laços sociais entre um determinado par de nós. Os aspectos semânticos, por sua vez, vão contribuir diretamente para a compreensão da qualidade da conexão estabelecida entre aqueles atores. Embora os aspectos semânticos atuem mais diretamente na interpretação do conteúdo rede, são os aspectos estruturais que vão salientar a existência das conexões e a própria estrutura da rede.

APONTAMENTOS FINAIS

Neste artigo discutimos, alguns elementos que podem auxiliar a mapear uma rede social a partir não apenas da quantidade de interações observadas em uma determinada conversação, mas também de sua qualidade. A partir da análise e observação dos aspectos estruturais e semânticos das conversações estabelecidas por um determinado grupo de atores, acreditamos que é possível compreender a estrutura e o conteúdo da rede social emergente. Nosso foco, neste artigo, foi discutir, principalmente, que é necessário que se observe não apenas as conexões, mas igual-

mente, sua qualidade. A compreensão da qualidade das conexões que são estabelecidas entre os atores é fundamental para que se compreenda, também, como as redes sociais estabelecidas na Internet são estruturadas e como são modificadas no tempo (dinâmica social).

Para tanto, propusemos alguns elementos que podem auxiliar um pesquisador a mapear uma rede a partir da observação das interações sociais estabelecidas entre os atores. Trata-se de um mapeamento proposto a partir de elementos que devem ser tomados para análise de forma conjunta, pois são complementares e não de forma separada.

Assim, o presente trabalho buscou discutir como mapear uma rede social observada na Internet através da identificação dos atores e do estudo da conversação mediada por computador, principalmente através dos aspectos estruturais e semânticos das interações.

REFERÊNCIAS

BARABÁSI, A. **Linked**: how everything is connected to everything else and what it means for business, sciense and everyday life. New York: Plume, 2003.

BLOOD, R. **The weblog handbook**: practical advice on creating and maintaining your blog. Cambridge: Perseus Publishing, 2002.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and Research for Sociology of Education**. Westport: Greenwood Press, 1983.

BOYD, D. Social network sites: public, private, or what? **Knowledge Tree**, n. 13, May, 2007. Disponível em: <http://kt.flexiblelearning.net.au/tkt2007/?page_id=28>. Acesso em: 12 maio 2008.

________. Friends, friendsters, and MySpace Top 8: writing community into being on social network sites. **First Monday**, Chicago, v. 11, n. 12, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.firstmonday.org/issues/issue11_12/boyd/index.html> Acesso em: 30 jun. 2008.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Indiana, v. 13, n. 1, Oct. 2007. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. Acesso em: 07 jan. 2008.

DEGENNE, A; FORSÉ, M. **Introducing social networks**. London: Sage, 1999.

DE MOOR, A.; EFIMOVA, L. An argumentation analysis of Weblog conversations. In: INTERNATIONAL WORKING CONFERENCE ON THE LANGUAGE-ACTION PERSPECTIVE ON COMMUNICATION MODELLING, 9., 2004. New Brunswick. **Proceedings...** New Brunswick: Rutgers University, 2004. p. 197-212. Disponível em: <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-41656/lap2004_demoor_efimova.pdf> Acesso em: 23 june 2008.

DONATH, J. S. Identity and deception in the virtual community. In: KOLLOCK, P.; SMITH, M. (Org.). **Communities in cyberspace**. New York: Routledge, 1999.

DÖRING, N. Personal home pages on the Web: a review of research. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Indiana, v. 7, n. 3, Apr. 2002. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue3/doering.html>. Acesso em: 20 Dec. 2005.

EFIMOVA, L.; DE MOOR, A. Beyond personal webpublishing: an exploratory study of conversational blogging practices. In: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 38., 2005. Los Alamitos. **Proceedings.** Los Alamitos: IEEE Press, 2005. Disponível em <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-44480/>. Acesso em: 20 Jan. 2009.

ELLISON, N. B.; STEINFIELD, C.; LAMPE, C. The benefits of Facebook "friends:" social capital and college students' use of online social network sites. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Indiana, v. 12, n. 4, July, 2007. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>. Acesso em: 13 Jun. 2008.

FRAGOSO, S. WTF a Crazy Brazilian Invasion. In: Fay Sudweeks, Herbert Hrachovec, Charles Ess. (Org.). Cultural Attitudes Towards Technology and Communications 2006. 1 ed. Murdoch: Murdoch University, 2006, v. 3, p. 255-274.

GARTON, L.; HARTHORNTHWAITE, C.; WELLMAN, B. Studying online social networks. **Journal of Computer Mediated Communication**, Indiana, v. 3, n. 1, (1997). Disponível em < http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue1/garton.html>. Acesso em: 20 Jan. 2009.

GRANOVETTER, M. The Strength of Weak Ties. **The American Journal of Sociology**, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

HERRING, S. C. Interactional coherence in CMC. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Indiana, v. 4, n. 4, June, 1999. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>. Acesso em: 23 jun. 2008.

______. Computer-mediated communication on the Internet. In: **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 36, n. 1, p. 109-168, 2002. Disponível em: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/arist.2002.pdf> Acesso em 20 June 2008.

HERRING, S. C. et. al. Conversations in the blogosphere: an analysis “from the bottom up.” In: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 38., 2005. Los Alamitos. **Proceedings...** Los Alamitos: IEEE Press, 2005. Disponível em: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/blogconv.pdf>. Acesso em: 23 June 2008.

KO, K. Structural characteristics of Computer-Mediated Language: a comparative analysis of InterChange discourse. **Electronic Journal of Communication**, v. 6, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.cios.org/EJCPUBLIC$$964733218640$$/006/3/006315.HTML>. Acesso em: 20 June 2008.

LEMOS, A. A arte da vida: diários pessoais e webcams na Internet. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 10., 2002, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/tics/2002/andrelemos.html>. Acesso em: 20 maio 2003.

MARLOW, C. Audience, structure and authority in the weblog community. In: INTERNATIONAL COMMUNICATION ASSOCIATION CONFERENCE, 2004, New Orleans, 2004. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=U&start=1&q=http://alumni.media.mit.edu/~cameron/cv/pubs/04-01.pdf&ei=VFGDScyhCJa5twfDqvTOCQ&usg=AFQjCNGzU2kOmoE30CO6nlqTOdfci25NHQ>. Acesso em: 20 Jan. 2009.

MCELHEARN, K. **Writing Conversation**: an analysis of speech events in e-mail mailing lists. Language Studies Unit, Aston University, 1996. Disponível em: < http://www.mcelhearn.com/cmc.html>. Acesso em: 23 June 2008.

MISHNE, G.; GLANCE, N. **Leave a reply**: an analysis of weblog comments. 2006. In: WORKSHOP WEBLOGGING ECOSYSTEM: AGGREGATION, ANALYSIS AND DYNAMICS. Edinburgh, 2006. Disponível em: <http://www.blogpulse.com/www2006-workshop/papers/wwe2006-blogcomments.pdf>. Acesso em: 08 Jan. 2008.

MURPHY, K. L.; COLLINS, M. Communication conventions in institutional electronic chats. **First Monday**, v. 2, n. 11, Nov. 1997. Disponível em: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/558/479> Acesso em 20 Jan 2009..

NOBLIA, M. V. The Computer-Mediated Communication: a new way of understanding the language. INTERNET RESEARCH AND INFORMATION FOR SOCIAL SCIENTISTS INTERNATIONAL CONFERENCE, 1998. Bristol. **Proceddings...** Bristol: Institute for Learning and Research Technology, University of Bristol, 1998. Disponível em: <http://www.intute.ac.uk/socialsciences/archive/iriss/papers/paper22.htm>. Acesso em: 20 June 2008.

OLIVEIRA, R. S. Marcas verbais dos aspectos não-verbais da conversação nas salas de bate-papo na Internet. SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 4., 2006. Brasília. **Anais...** Brasília: ABED, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc012.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2008.

PUTNAM, R. D. **Bowling alone**. New York: Simon & Schuster, 2000.

RECUERO, R. Linguagem e comunicação no IRC. **404nOtFound**, Salvador, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_12.htm >. Acesso em: 20 jun. 2008.

______. Um estudo do capital social gerado a partir das Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. **Revista da FAMECOS**, Porto Alegre, n 28, dez., 2005.

______. Tipologia de Fotologs Brasileiros no Fotolog.com. **E-Compós**, Brasília, v. 9, 2007. Disponível em: < http://www.compos.org.br/files/05ecompos09_RaquelRecuero.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2008.

______. Estratégias de personalização e sites de redes sociais: estudo de caso da apropriação do Fotolog.com. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 5, p. 35-56, 2008.

REID, E. **Electropolis**: communication and community on Internet Relay Chat. 1991. Honours Thesis. University of Melbourne. Disponível em: <http://cyber.eserver.org/reid.txt> Acesso em: 23 Jun. 2008.

SIBILIA, P. Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica. ENCONTRO DA COMPÓS, 12., 2003. Recife. **Anais...** Recife: COMPÓS, 2003. 1 CD-ROM.

TRAMMEL, K. D.; KESHELASHVILI, A. Examining the new influencers: a self-presentation study of a-list blogs. **Journalism & Mass Communication Quarterly**, v. 82, n. 4, p. 968-982, 2005.

WASSERMAN, S.; FAUST, Katherine. **Social network analysis: methods and applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WELLMAN, B. et. al. The social affordances of Internet for networked individualism. **Journal of computer Mediated Communication**, v. 8, n. 3, 2003. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue3/wellman.html >. Acesso em: 20 Jan. 2009.

WELLMAN, B. Physical place and cyberplace: the rise of personalized networking. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 25, n. 22, p. 227-252, Feb., 2001. Disponível em: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119020173/abstract>. Acesso em: 23 Jan. 2009.

______. An electronic group is virtually a social network. In: KIESLER, S. (Org.). **Culture of Internet**. Hilsdale: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 179-205.

ZAGO, G. O. Twitter como suporte para produção e difusão de conteúdos jornalísticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 6., 2008. São Bernando do Campo. **Anais...** São Bernando do Campo: SBPJor, 2008. 1 CD-ROM.

EDUCAÇÃO, AFETO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Maria de Lourdes Soares Ornellas

-Titia, diga-me alguma coisa, estou com medo porque está muito escuro.

- O que isso adiantaria, já que você não pode me ver?

- Não faz mal: quando alguém fala, fica claro.

Freud, 1905

Escrever é uma tarefa não conclusa, que se impõe tanto ao autor como ao leitor, e faz parte desse ato a evidência de que, ao escrever, um imaginário se descortina revelando que estamos sendo olhados por um possível leitor, indagando a cada letra desde seu próprio silêncio. É por isso que na escrita o sujeito se tece e se engendra.

Principiar este estudo é convidar o leitor a uma constante rede de sentidos, na busca de encontrar respostas e assim, uma pergunta emerge: que lugar e posição teriam as representações sociais de professores de fala e escuta em sala de aula e como os suportes psicanalíticos permitiriam contribuir na análise?

É possível que a representação social na relação com a psicanálise contribua para analisar e interpretar as representações sociais dos professores e alunos sobre a fala e a escuta que se tecem em sala de aula.

A opção pela concepção da representação social é o fato de ser uma forma de conhecimento socialmente elaborado, partilhado e construído, e que chega ao homem a partir das experiências de sua prática, está entendida como um processo através do qual o homem se constrói e se expressa com suas dores e esperanças na relação dinâmica de um concreto que assim se faz.

Já a psicanálise tem saído dos muros da clínica e ousado adentrar no contexto educacional e escolar para interpretar e entender as relações que se estabelecem entre professor e aluno. A psicanálise deixou de ser a prática do divã apenas, e é encontrada, hoje, nas universidades, nos hospitais, nas comunidades, nas escolas etc., ou seja, ela está também tecida no social. É na instituição escola que a psicanálise tem estado também presente posto que é neste lugar que se encontram os dois sujeitos:

o professor e o aluno. Ambos são portadores de uma fala, de uma escuta e das representações sociais que os sustentam.

Este artigo reveste-se de sentido na medida em que a fala e a escuta do professor servirá de referência para a análise do quanto estes dois elos são fundantes do processo de aprender e poderão encontrar ressonâncias tanto na teoria das representações sociais como na afetividade.

Para a psicologia da educação, o estudo constitui um leque de possibilidades para um novo olhar na construção da relação professor aluno e, consequentemente, o aprofundamento do ato de aprender com vistas a uma escuta das representações sociais.

A teoria das representações sociais tem sua origem na Europa com o estudo de Moscovici realizado em 1961: *La psicanályse son image e son public*. Nesta obra, Moscovici tenta decifrar de que forma a psicanálise fora da comunidade acadêmica é ressignificada por outros sujeitos de áreas diversas.

René Kaés (1997), ao pensar sobre representação numa vertente psicanalítica, elabora a hipótese de que a representação é um trabalho de lembranças daquilo que está ausente. Fez uma ligação entre os processos que estão na representação e os processos da atividade onírica na vida psíquica e no inconsciente.

Não se pode esquecer que em 1921 Freud mudou o enfoque dos seus estudos clínicos dos sujeitos para uma leitura crítica psicanalista da sociedade.

> É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfações para seus impulsos instintuais, contudo, apenas raramente e sob outras condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo estar invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo a psicologia individual nesse sentido ampliado mais inteiramente injustificável da palavras e é, ao mesmo tempo, também social (FREUD, 1976, v. XVIII, p. 91).

Na condição de pesquisadora pergunto: não seria essa capacidade de dar uma nova forma às coisas através da atividade psíquica que constitui uma representação social? Libido e conhecimento são as duas faces da mesma moeda, duas maneiras de captar o objeto, ou seja, o objeto construído pela criança é tanto cognitivo como libidinal, portanto, objeto de desejo.

"No princípio foi o verbo". Lacan (1978) retoma esta nomeação bíblica e acrescenta: "O homem fala". Verbo remete à palavra e ao discurso, isto é, antes de pensar, cogitar, o sujeito fala e é atravessado por um outro falante que toma parte na cadeia que o sujeito supostamente conduz e invade, produzindo efeito de sentido. O sujeito quando nasce é capturado pela fala, vive em meio a um universo de fala, universo organizado de palavras o que vai contribuir para suas escutas e representações.

O sistema de interpretação da realidade e de orientação de comportamentos se articula também com o conceito de transferência da teoria psicanalítica. O conceito de transferência só pode ser apreendido em função da sua evolução histórica e diferentes escolas em psicanálise tendem a enfatizar vários aspectos do fenômeno da transferência.

Se a transferência é o ponto de partida do ato educativo – sua base psicológica possível – ela não pode ser o seu ponto de chegada. É evidente que os mesmos fenômenos que ocorrem no tratamento psicanalítico podem ocorrer fora dele. Nesta compreensão Freud (1976, v. XII, p. 1090) afirma:

> Não é verdade que a transferência surge com maior intensidade durante a psicanálise do que fora dela. Em instituições em que doentes nervosos são tratados não analiticamente, podemos observar a transferência ocorrendo com maior intensidade.

Pode-se dizer que os elementos da transferência entram no ato educativo, consciente ou inconscientemente. A escola é o lugar privilegiado para a relação entre o professor e o aluno, entre o aluno e o professor. A escola é um mundo fechado e, dentro dele, o aluno pode se sentir protegido ou oprimido. Pergunta-se: como se relaciona o aluno nesta escola?

E o professor, que lugar ocuparia? Quais as representações que ambos têm sobre a escola? De que forma a fala está sendo escutada?

É possível que a fala e a escuta em sala de aula contribuam para compreender sua importância no ato de aprender. Assim, é possível que a representação se constitua e seja escutada. A importância de se conhecer a representação social que têm os professores sobre a fala e a escuta em sala de aula significa penetrar o espaço em que homens e mulheres têm o poder de formar, informar, impor imagens conforme os seus desejos conscientes e inconscientes.

O professor ao expressar a fala e a escuta em sala de aula desenha sua representação social e utiliza a sombra, o matiz, as cores ou o grafite, o traçado, e em seguida a expõe numa tela para que o pesquisador leia e decodifique o sentido da imagem.

Vale a aposta de que no ato de aprender há o sujeito do desejo que fala e escuta para quem aprender é mais do que assimilação de conteúdos. É a busca de superar dualismos, estabelecer interfaces com outros campos do saber, para dizer o que não pode ser dito inteiramente, mas que ainda insiste.

O contexto em que esse problema está enfocado refere-se ao espaço de sala de aula em que o professor fala. O sujeito se constitui na fala e pela falta. É porque falta que o sujeito fala. Este é um *lócus* privilegiado para a psicanálise, na medida em que faz operar o divórcio entre o significante e o significado, possibilitando que o sujeito se constitua. A fala implica um buraco no silêncio e esse véu faz semblante na fala do sujeito.

Demarcar o lugar e posição dessas falas do professor me instiga a definir o objetivo deste estudo: analisar diferentes significantes que a fala e a escuta revelam em sala de aula, a partir do referencial da psicanálise.

A demanda feita neste escrito busca fazer emergir um encontro das falas de professores sobre fala e escuta, com a finalidade de pensar como estas (entre)laçam-se na sala de aula. Isto significa percorrer um caminho para conhecer o discurso do professor, a fim de analisá-lo e encontrar

significantes, na busca de encontrar a primazia do simbólico para também entender o eco. Se Descartes inaugura o sujeito que tem na sua experiência, o penso logo existo, Lacan (1979) vai dizer: penso onde não sou, portanto sou onde não me penso.

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: UM LAÇO POSSÍVEL?

Freud acalentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir com a sociedade como um todo e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e sempre estimulava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. A partir daí a psicanálise ainda que sutilmente, ousou adentrar os muros da escola.

A psicanálise por sua vez não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, vez que pode contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular psicanálise e educação é um grande desafio, e o fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante do instrumento da escuta é o que nos possibilita, muitas vezes, contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo.

> O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces (OUTEIRAL; CEREZER, 2003, p. 1).

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor, é que penso que algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação.

É preciso, pois escutar o ambiente transferencial de sala de aula, lugar no qual acontece o ato educativo. É nesse ambiente que ocorre a escuta da relação professor-aluno, visto como um campo de singularida-

des de sujeitos que, no espaço escolar, se configura sob a nomeação de disciplina ou (in)disciplina escolar, constituindo, na atualidade, uma das preocupações mais emergentes do professor.

Vale pontuar aqui a noção de sujeito introduzida por Lacan. A formulação lacaniana de sujeito nos oferece como resposta à pergunta da hipótese do inconsciente, sem aniquilar sua dimensão fundamental de não-sabido. O inconsciente que Freud desvela a fala do sujeito do desejo que, para Lacan, é um efeito de linguagem na submissão ao registro simbólico.

Lacan (1964) ao aproximar os conhecimentos da psicanálise e da lingüística, inverte a estrutura do signo lingüístico proposto por Saussure (1916) e considera o inconsciente estruturado como uma linguagem. É a partir disso, que Lacan (1960, 1964) vai dizer que o sujeito só pode aparecer como efeito de significação entre S1 e S2 e que um significante representa o sujeito para outro significante já que ele não pode significar a si mesmo. O sujeito, portanto, não se esgota em um significante, mas emerge dos significantes dentro de uma cadeia.

Lacan (1978) introduz a ideia de que a fala tem uma função de escrita, isto é, de que ela pode ser lida, decifrada, que a partir da combinatória significante, produz sentido. A fala permite fazer operar na sua cadeia de palavras, o divórcio entre significante e significado e aí o sujeito do inconsciente emergirá nos tropeços da fala, nos atos falhados, nos chistes, nos sonhos etc. A fala, fala, mas esta é incompleta porque o sujeito falante sempre tem algo por dizer, a fala comporta um furo no dizer, um semi-dizer.

Na contemporaneidade o professor dirige-se para a sala de aula e questiona-se acerca de como administrar a dispersão, a falta de atenção e de interesse pelas atividades desenvolvidas em classe. Diante desse mal-estar no ambiente escolar, a escuta psicanalítica pode abrir um canal de comunicação, porque este instrumento da escuta envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva do discurso, simbolizado pelo sujeito escutante.

Por este caminho, em que a escuta é vista essencialmente como instrumento de trabalho do professor, Kupfer (2000, p. 34) diz:

> Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar [...] estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincida mais na clínica psicanalista "ortodoxa", pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escola como lugar de escuta.

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto ao aluno. Escutar é dar sentido ao espaço que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não ditos, produz-se, amplia-se e repete-se o afeto prazeroso e desprazeroso e desse processo de repetição pode emergir a criação.

Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor renunciar ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. Matar o mestre – para falar, escutar e tornar o mestre de si mesmo – é uma lição que precisa ser ressignificada.

Se por um lado, Freud, foi de fato, um antipedagogo, por várias razões, foi sim, um mestre da educação. Seu jeito peculiar de fazer teoria revelou a singular relação que tinha com o ato de pensar, falar e escutar. Freud pensou com a mente e com o desejo e talvez por isso a fala e a escuta tenham ocupado um lugar singular no seu modo de educar,

> A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum aspecto (FREUD, 1976, v. XVI, p. 348).

As conexões da psicanálise e educação precisam ser ainda estabelecidas. Mas, talvez, desde já, a psicanálise possa possibilitar a edu-

cação um outro olhar, não narcísico, não tão etnocêntrico, mas um olhar em que o professor se coloca no lugar daquele que investiga daquele que questiona o saber fechado, previamente estruturado que a escola impõe.

Em meio a toda impossibilidade de se casar a psicanálise com a educação, é certo que ambas começam a se olhar. Nesse caso, estão abertas as portas para que esse saber tome lugar no espaço da escola, mostrando ao leitor o que podemos ver por detrás dele, sem, contudo, conduzi-lo para dentro, porque educar segundo Freud parece ser mesmo uma tarefa difícil.

Por esta via, é possível tentar percorrer uma trilha demarcando que a psicanálise foi e é influenciada pela cultura. É nesse contexto que a psicanálise é convidada a comparecer neste estudo, entendendo que esta engendra o desfiladeiro da cultura. A palavra cultura pode ser entendia como:

> O resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido amplo, antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza (ARANHA, 1996. p. 14-15).

Desse modo, pode-se resgatar que a psicanálise está presente de mil maneiras na cultura e na vida cotidiana. Faz parte da cultura contemporânea, tanto no plano científico-filosófico quanto no efeito que esse estatuto teórico tem sobre o inconsciente, a sexualidade, o Édipo e a próprio mal-estar da civilização.

A problemática da cultura constitui para a psicanálise um espaço em que as formações culturais apresentam os mesmos elementos e estruturas fundantes que vão engendrar a vida cotidiana do sujeito, sua palavra, verbo que se faz carne que engana e trama se tece e se aproxima do tecido social e contribui para que o sujeito se constitua.

É pelo significante cultura que é possível mapear pontos em que a psicanálise se engendra no contexto da sala de aula. Sabemos o quanto a sala

de aula é produtora de relações transferenciais, do simbólico, real e imaginário que circula entre três elos os quais estruturam os atores da escola.

É a escola um espaço no qual a construção das relações afetivas acontecem, e ao mesmo tempo, é onde acontece a fala e a escuta. Uma fala se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula, na prosa da relação. É nesse lugar que se encontram os dois sujeitos: o professor e o aluno. Ambos os sujeitos são portadores de uma fala, de uma escuta e das palavras que os sustentam.

A psicanálise é como a imagem do tecelão, alguns fios parecem partidos, outros estão unidos desenhando em seu trajeto uma peça necessariamente interminável. Então, posso suspirar mais aliviada ante o esforço feito de encontrar na cultura um caminho por meio do qual a psicanálise se encontra, mesmo sabendo que a incerteza atormenta o laço possível.

NOS BASTIDORES DA PESQUISA

A partir da delimitação do problema, o contexto escolhido para a coleta de dados foi uma escola situada na cidade de Salvador-Bahia. Os sujeitos que colaboraram com a realização desse estudo pertencem a uma classe do ensino médio, de ambos os sexos, encontrando-se na faixa etária de 16 a 19 anos.

A classe serviu de palco para que pudesse proceder a observação de 20 professores. Optou-se por escutar, mediante observação e entrevista desses professores. Em seguida foi acordado que a aula seria observada com base em três momentos distintos: recepção de chegada, durante a aula e conclusão da aula. Com relação ao tempo, esses momentos foram assim divididos: recepção de chegada (10 minutos), durante a aula (30 minutos) e conclusão da aula (10 minutos).

Para proceder a análise dessas observações e entrevistas os registros de cada um desses momentos foram organizados em categorias descritivas o que permitiu uma primeira leitura dos dados e em seguida as cate-

gorias teórico-interpretativas foram também construídas quando o referencial psicanalítico foi convidado para iluminar a análise.

A análise desse objeto (fala e escuta de professores em sala de aula) é do domínio de vários teóricos, mas para compreender a representação social de professores sobre fala e escuta, a psicanálise foi convocada a expor o modo pelo qual ela compreende essa relação. Para a construção teórica segui os passos da representação social que de mãos dadas com algumas formulações da psicanálise justificam os esforços de pedir a estas duas concepções teóricas que nos revelem algo do que têm a dizer sobre esse objeto.

Vale pontuar a fala de Moscovici (1978, p. 181):

> Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossas sociedades, aos mitos e sistemas das sociedades tradicionais; podem também ser vistas, como a versão contemporânea do senso comum.

Sua obra aponta para a dificuldade de conceituar as representações socais, admitindo que, se por um lado o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, pela sua complexidade, requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consistente.

Nesse contexto, "numa primeira aproximação, podemos dizer que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno da representação social é simplificado e torna compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa" (SÁ, 1998, p. 3).

Faz-se pertinente lembrar a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto). Esta afirmação pode ser representada pelo matema:

(S) professor

Representação Social

(O) fala e escuta

Cada fala e escuta com suas ausências e presenças, parece ter produzido uma nova descoberta a partir das representações desveladas neste estudo. A fala e a escuta não têm um único sentido. A fala tem sempre um mais além. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um certo dizer. Já a escuta, não se refere aqui nessa pesquisa a audição, mas a escuta do corpo, do afeto, da atenção, da produção, da relação etc.

A fala de Jodelet (1994, p. 41) expressa em certa medida a dimensão do conceito de representação social.

> As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

O próprio Moscovici é um teórico de postura cognitivista e tem se preocupado com os aspectos afetivos e simbólicos e tem ampliado, em seus textos recentes a importância do afetivo nas representações sociais.

A pesquisa mostrou durante as observações e entrevistas que a fala e a escuta de professores em sala de aula estão enodadas em afetos de sedução, relação transferencial, ambivalência, repressão e frustração observadas nos momentos de recepção de chegada, durante a aula e de conclusão da aula.

A sedução foi observada no momento de recepção de chegada e se reatualiza na relação pedagógica porque, dada a assimetria existente entre professor e aluno, remete à polaridade inicial entre um que sabe – suposto – saber do professor – e um que não sabe e quer saber, o aluno.

A relação pedagógica entre um que detém o saber – o professor e o outro que quer saber – o aluno, reproduz a relação originária que é a própria relação de sedução: o aluno atualiza conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade cindida do professor personifica o conhecimento, ocupando o lugar superegóico da lei e da ordem – da onipotência das figuras parentais introjetadas.

> O processo de sedução na relação pedagógica fundamenta-se na vinculação erótica à autoridade professoral – atualização do vínculo original pré-edipiano de identificação. Pode-se auxiliar ou obstaculizar o processo educativo do aluno, obstaculiza-o quando o professor assume contratransferencialmente o lugar da autoridade primordial, colocando-se no lugar da lei e da ordem e no lugar do conhecimento. Ao assumir esse lugar, não cumpre sua função de mediador, pois o aluno fica vinculado a ele e não ao saber (MORGADO, 1995. p. 35).

Na relação transferencial, observou-se que o aluno reconhece o saber do professor e este faz semblante, isto é, parece evidenciar que sabe e é essa a singular contribuição que a relação transferencial pode oferecer para a educação, que o aluno, diante da sua castração (não saber), possa encontrar no saber do professor um caminho para seu processo de crescimento, considerando que o sujeito procura no outro o saber sobre aquilo que lhe falta.

> Freud chega a afirmar que a relação transferencial está presente também na relação professor-aluno. Para ele trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que nos autoriza a substituir a expressão 'relação analista – paciente' pela expressão 'relação professor-aluno' (KUPFER, 2001, p. 88).

Os afetos enodados na relação transferencial foram reveladores de que a ênfase dada as relações professor-aluno não estavam apenas no valor dos conteúdos transmitidos, mas sobretudo nas relações afetivas e de saber estabelecidas entre estes atores e é neste momento que a fala do professor ganha força, passando assim a ser escutada.

Um outro afeto observado nas falas dos professores foi a repressão.

Chemama (1995, p. 192), falando de repressão diz: "Qualquer impulso, fora da consciência, de um conteúdo representado como desprazeroso ou inaceitável: ação do aparelho psíquico sobre o afeto."

Vale salientar que estas vozes, simbolizadas nas falas do professor, são carregadas de conteúdos afetivos desprazerosos para, possivelmente, modificar a posição subjetiva da classe. O professor parece querer que os

alunos aprendam a encontrar um lugar para que possam se aproximar de uma desejada disciplina com vistas a atingir seus objetivos pedagógicos.

A ambivalência, muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e desvela a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula. Superar este mal-estar implica que o professor no cotidiano da sala de aula sustente o sentido simbólico da ambivalência na relação pedagógica e possa construir representações que forneçam o encontro da escuta desses discursos, para entender as marcas do desejo que circulam entre estes e aqueles.

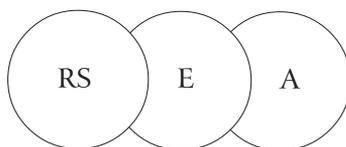
Frustração também expressa um afeto que se evidenciou nas entrevistas dos professores. A fala a seguir é ilustrativa dessa representação: "Sinto-me por baixo quando me esforço para ensinar e vejo que os resultados estão abaixo da média." Pode-se dizer que a frustração é um estado do sujeito que se acha impossibilitado de obter o objeto de prazer que deseja. Os discursos dos professores são reveladores de o quanto o professor expressa o desejo de algo que lhe falta: os resultados desfavoráveis podem ser entendidos como a insatisfação do professor devido à recusa do aluno em atender uma exigência libidinal.

Portanto, a fala e a escuta de professores em sala de aula encontram-se ancoradas em representações de sedução, relação transferencial, ambivalência, repressão e frustração. São representações sociais carregadas de afetos da cor de Eros e Thanatos. O mestre da psicanálise ajuda a escutar o construto afeto: "um dos estados emocionais, cujo conjunto constitui a gama de todos os sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável" (CHEMAMA, 1995, p. 10). Ou seja, afeto tanto pode estar no campo do prazer como do desprazer. Ambos se tecem e estruturam o sujeito.

É possível dizer que as falas dos professores são marcadas de falas que expressam afetos de frustração que implicam falta, ou seja, falta algo, há um obstáculo que precisa ser revisto. É possível dizer que a fala dos professores da pesquisa é permeada de frustração porque seus objetivos disciplinadores e pedagógicos não são alcançados. É uma insatisfação que

bordeja seu trabalho pedagógico, denuncia a não escuta do aluno, o professor assim busca encontrar o objeto perdido...

QUASE CONCLUINDO

Enquanto pesquisadora, me constituo sujeito da falta e me coloco no lugar também de sujeito da fala e da escuta e corro o risco de não poder na sua completude enodar educação, representação social e afeto, mas sinto-me (in)satisfeita de tentar dar forma a esse desejo, na busca de amarrar, desatar e amalgamar os fios quebrados das linhas do bastidor para tecer o teórico e o empírico. O gráfico a seguir revela simbolicamente como deve ser constituído esse enlace:

Enlaçar educação, representação e afeto é ousar a uma escuta de interface que deve ser construída nas relações do processo educativo que acontece na escola. Esse tripé possibilita pensar o processo ensino/aprendizagem e sua interseção com os dois sujeitos: professor e aluno. Ambos trazem para o contexto escolar seus afetos que podem ser manifestos e latentes.

Pode-se pensar que esses afetos emergiram porque revelaram-se em ato. Este ato foi conduzido pelo pesquisador, que, na observação e na escuta, tentou fotografar algumas imagens, mesmo que tênues, da escuta da fala do professor em sala de aula, uma vez que revelaram, ainda que inconscientemente ser ele mesmo o sujeito da falta, sujeito do desejo.

Faz-se necessário uma fala crítica no interior da escola, que busque o caminho dos significados e significantes, em que o professor e o aluno

troquem, refaçam sentidos e permita que surja uma nova fala, uma nova escuta, para que o sabor da relação constitua-se e o saber seja uma tarefa que se possa ensinar e aprender.

Bordando essa pesquisa com fios simbólicos, os resultados apontam que a fala e escuta de professores estão ancoradas em representações de sedução, relação transferencial, repressão e frustração.

Esses achados, sem dúvida, representam um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que apontam alguns elementos essenciais das falas e escuta de professores em sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo, tornam cada vez mais precisa a necessidade de transpor o nível de constatação, seja do que se passa no cotidiano da sala de aula, seja do que ocorre no imaginário do professor e do aluno. Faz-se necessário refletir como e por que essas falas e escutas são construídas e ressignificadas.

Construímos, como professores, nossas próprias representações e, em razão delas, orientamos nossas atividades e as impomos ao aluno, na suposição de que sabemos o que é melhor para ele. É possível que em certa medida a psicanálise possa contribuir para que o professor faça um bordado da fala e da escuta em sala de aula, estas são permeadas de afeto e que o avesso e o direito do bastidor revele a cor, o matiz e as linhas utilizadas e se teçam simbolizadas na fala do autor:

> Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido [...] (SOARES, 1990, p. 25).

Como todo investimento libidinal, parece-me que o debate não está suspenso, há arquivos incandescentes a serem achados, ajustados, arremates a serem feitos, uma vez que me constituo no lugar do sujeito da fala. Confesso que gostaria de continuar escrevendo sobre essa temática, uma vez que o escrever necessita sempre recomeçar. Mas, talvez, esta escrita não acabasse, não tivesse medida e, possivelmente, seria uma simples repetição. Como remédio ou até como receita prefiro tentar tirar

alguns véus e, quem sabe, troco a repetição por um ato de criação. E começo de novo... porque quando alguém fala fica claro...

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de. **A filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARTHES, R. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BIRMAN, J. **Mal estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHARLOT, B. **A relação com o saber e com a escola**. Paris: VIII, 1992. Mimeo.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (v. 3, 7, 9, 10, 22). CD-ROM.

JODELET, D. **Lês Repretentations sociales**. Paris: Presses, Universitaire de France, 1994.

KAÉS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

______. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2001.

LACAN, J. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1978.

______. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

______. **O Seminário 8**: a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1960.

______. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópoles: Vozes, 1990.

LAURENT, D. **O lugar da psicanálise na instituição**. Belo Horizonte: MG, 1998.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

______. La psicologie, son image ET son publique. Paris: PUF, 1961.

ORNELLAS, M. L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Ananablume, 2005.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

SÁ, Celso. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Edurj, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SOARES, M. **Metamemória – Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.

COMPLEXIDADE DO SER HUMANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jacques Jules Sonneville

Francineide Pereira de Jesus

> Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.
>
> Paulo Freire, 1996

INTRODUÇÃO: PREPARANDO AS LINHAS DO TEAR...

A formação profissional tem assumido lugar de destaque nos debates educacionais no Brasil e no mundo. Pode-se notar um verdadeiro crescimento de pesquisas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1995; PIMENTA; GHEDIN, 2002; CHARLOT, 2002; BOLZAN, 2002; GUIMARÃES, 2004; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), que buscam diferentes modos de compreender a formação de professores na tentativa de promover reflexões e desenvolvimento profissional.

A formação do professor está presente em todas as abordagens do fenômeno educacional e, em todas elas, evidencia-se o papel cada vez mais importante do docente no processo educativo, exigindo deste profissional competência, dedicação e motivação. É preciso considerar que a qualificação docente está relacionada à valorização profissional e que se torna cada vez mais presente a necessidade de criar as condições de trabalho de acordo com a importância de seu trabalho na sociedade contemporânea.

Este trabalho pretende, a partir dos estudos e das pesquisas existentes no campo educacional, refletir sobre a complexidade do ser humano como um elemento importante a ser considerado no processo formativo de professores. Com esse objetivo, evidenciaremos a crítica à racionalidade técnica e suas limitações para a compreensão do ser humano nos processos formativos. Para isso, refletiremos sobre o pensamento complexo, sobretudo em relação à vida pessoal e profissional dos professores.

A FALSA RACIONALIDADE TÉCNICA: DESATANDO OS NÓS DO TAPETE

A crítica à racionalidade técnica e instrumental, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização do conhecimento científico em geral e para a formação dos professores em particular, durante grande parte do século XX, tanto nos países europeus como nos americanos, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática no contexto escolar (BORGES, 2004; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; NÓVOA, 1997; MONTEIRO, 2001). Segundo Morin (2006, p. 45)

> [...] o século XX viveu sob o domínio da pseudo-racionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade.

A falsa racionalidade técnica consiste em reduzir a realidade e os fenômenos educativos a um único pensamento, fragmentado, lógico, mecanicista, que o torna incapaz de, por si só, compreender a complexidade e multidimensionalidade desta mesma realidade. Contudo, não se trata de simplesmente rejeitar a racionalidade técnica, pois seria uma postura tão reducionista quanto a da falsa racionalidade técnica. Ou seja, deve-se rejeitar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o pensamento complexo, introduzindo a dialogicidade entre ambas que inclusive traduz um dos princípios do pensamento moriniano. Em outras palavras,

> "Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las" (MORIN, 2006, p. 46).

A cultura tradicional escolar e acadêmica, fortemente pautada no modelo da falsa racionalidade técnica, revela sua insuficiência quando pretende responder de maneira satisfatória aos problemas enfrentados

pela sociedade contemporânea, repleta de contradições evidenciadas nos fenômenos educacionais, nas situações complexas do cotidiano escolar e do processo formativo dos professores e das novas gerações.

Convém observar que a lógica disciplinar, em que se baseia o modelo tecnicista da ciência positivista, evidencia claras limitações, pois, além da fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, não considera os saberes docentes construídos na/sobre a prática pedagógica. Para Borges (2004, p. 49), "[...] no modelo disciplinar e aplicacionista, o conhecer e o fazer são tratados de forma dissociada e, em unidades de formação estanques uma da outra, no âmbito da formação profissional."

Ao propor a reforma do pensamento pela inteligência complexa, Morin (2000, p. 208) critica a falsa racionalidade, afirmando que:

> A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista quebra o complexo mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimencional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, présbita, daltônica, zarolha. Acaba cega, na maioria das vezes. Ela destrói no embrião todas as chances de um julgamento correto, ou de uma visão a longo prazo.

Nesse modelo, o fazer pedagógico do professor é pautado nos saberes produzidos pelos especialistas das áreas científicas, reduzindo o papel do profissional à mera execução e reprodução de saberes pensados por outros, e desconsiderando o docente como ator e autor do processo de construção de sua própria profissão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Conforme Nóvoa (1997, p. 27):

> A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Diante disso, o conhecimento produzido pelas pesquisas em educação não pode traduzir a realidade educacional, limitando-se à simples aplicação da "teoria à prática", o que não atende efetivamente às demandas dos professores no desempenho de sua ação docente. Sobre isso, Charlot (2002) denuncia que a distância entre a pesquisa educacional e a sala de aula leva muitos professores a se formarem mais com outros professores no interior das próprias escolas, do que nas universidades e institutos de formação, ou seja, na prática. Diante disso, urge repensar a formação de professores, não mais ancorada no paradigma da racionalidade técnica, mas que considere o professor como ator e autor de sua prática pedagógica, sua história de vida, suas experiências e seus saberes como objeto de investigação.

É preciso colocar os professores no centro dos debates educativos e dos problemas de investigação, não mais para acusá-los ou dizer o que devem ou não fazer, tratando-os como "cobaias" ou "objeto de pesquisa", segundo Tardif (2002), mas colaboradores que na reflexão de sua prática pedagógica possam efetivamente transformá-la.

Tudo isso nos remete ao pensamento complexo como ponto nodal para compreender o processo formativo dos professores e a própria complexidade humana, numa dimensão que se mede pelos limites e obstáculos encontrados historicamente no contexto educacional. A formação de professores se constitui em um grande desafio que precisa ser encarado. O papel do professor, nesse cenário de exigências de toda ordem social, cultural e econômica, é reforçado pelas reformas educacionais que cobram posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às exigências contemporâneas marcadas pela globalização da economia, às tecnologias da informação e comunicação e às políticas públicas vigentes ou em elaboração no País.

Isso significa dizer que estamos diante do desafio de superar concepções que não dão mais conta do processo educativo no qual estamos envolvidos. É preciso um pensar complexo, para criar outras formas de conceber e desenvolver a aprendizagem da docência.

Diante disso, nos deparamos com a necessidade de deixar claro o que é ser professor na contemporaneidade. Essa compreensão é importante para situar este profissional frente à complexidade do ser humano, porque "aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos" (ARROYO, 2000, p. 55).

Segundo Demo (2004), o professor da contemporaneidade deve ser um pesquisador, formulador de proposta própria com autonomia, enquanto ator e autor de sua história. E acrescenta que este professor deverá fazer de sua prática educativa um percurso de construção e reconstrução de conhecimentos teóricos, já que "teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento frente à realidade, como se para estudar fosse mister deixar o mundo e ir para a universidade" (DEMO, 2004, p. 82).

Ainda segundo Demo (2004, p. 89), "[...] grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, em alguma medida porque sequer teria tempo disponível, ao consumir dando aula." É possível dar o que se não tem? Até que ponto todos estes estudos e pesquisas sobre formação docente têm atingido a sala de aula e a vida dos professores em sua maneira de agir e pensar?

Charlot (2002, p. 91) denuncia que "ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula [...] e, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as conseqüências da decisão, de seus atos."

Entendemos que a resposta para essas questões não pode ser encontrada, a não ser na compreensão da sociedade contemporânea que está passando por intensas transformações culturais, políticas, sociais e econômicas que direta ou indiretamente definem os rumos da formação e do trabalho do professor, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento histórico e contexto social.

A COMPLEXIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: OS FIOS DA TRAMA E DA URDIDURA

Mas qual seria realmente o papel do professor neste contexto? Não seria contraditório o professor ser responsabilizado pela formação da cidadania de sujeitos autônomos e responsáveis quando ele mesmo não vive como cidadão? Quais suas condições pessoais e profissionais, na atualidade, para o exercício da profissão? Afinal de contas, quem é mesmo o ser humano que procura os cursos de formação de professores? Quem é o educador-formador desse sujeito humano?

Definitivamente, é preciso considerar a complexidade do ser humano nos processos formativos de professores, mesmo porque

> [...] não é possível continuar formando um professor para uma realidade diferente daquela que ele terá que enfrentar; por isso, a questão da prática, no contexto da realidade escolar do exercício da profissão, torna-se um importante princípio formativo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 176).

Os professores têm um papel importante frente às mudanças na sociedade. Por isso, é preciso repensar as exigências em torno da profissão docente, considerando a complexidade da educação contemporânea. Repensar a profissão docente direciona nosso olhar para os processos formativos, a construção identitária, as políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento profissional, ou seja, a profissionalização com suas características específicas.

Atualmente, as pesquisas sobre formação de professores vão em direção ao "campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38). A cada momento histórico o processo de formação docente adquire níveis e formatos diversificados, influenciados pelas relações sociais de produção que, entre outros fatores, determinam os rumos dos estudos e pesquisas financiadas. Contudo, as pesquisas em educação, com ênfase na formação docente, baseiam-se cada vez mais no "diálogo fecundo" com os professores, considerando-os como sujeitos de

conhecimento que detêm, utilizam e produzem saberes específicos ao exercício profissional (TARDIF, 2002).

Vale ressaltar que, mesmo considerando estes elementos no processo de formação docente, não se garante a solução para os problemas educacionais existentes, pois a crise no sistema educacional não se restringe à formação dos professores. Nesse sentido, sem perdermos de vista este contexto em que se dá o processo de formação docente, mas também não nos perdendo nele, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos da complexidade do ser humano que direta ou indiretamente estão relacionados ao processo de formação dos professores e seu desenvolvimento profissional.

É muito comum ouvirmos comentários de que muitos professores gostam da profissão, reconhecem sua importância e até buscam participar de cursos de formação que os qualifiquem para desenvolver um bom trabalho, mas, mesmo assim, não estão satisfeitos. Isso se deve a diversos fatores: ambiente escolar marcado por violência e falta de segurança; nível elevado de estresse; salas compostas por um número significativo de alunos desinteressados e indisciplinados, com o histórico escolar marcado pelo fracasso e repetência e que não veem o sentido de estar na escola; falta de reconhecimento por parte dos próprios alunos, colegas de trabalho, direção e órgãos competentes; sentimento de incompetência e despreparo profissional para atuar na escola junto aos seus alunos e lidar com as situações não previstas e discutidas nos cursos de formação. As secretarias de educação (municipal e estadual) pouco ou em nada contribuem para que o trabalho do professor seja menos solitário e mais solidário. Ao contrário, é comum o professor se sentir sozinho e culpado, por ele mesmo, pelo seu entorno, pelo governo e pela mídia, de ser o responsável pela educação de má qualidade em que se encontra atualmente o sistema escolar.

O pouco ou inexistente apoio familiar são assuntos recorrentes nos desabafos dos professores e a tal evocada "educação doméstica" parecia ser o elemento que os professores precisavam para facilitar seu trabalho em sala de aula. Mas, quando existe o tão esperado "apoio familiar",

ocorre uma cobrança exacerbada e desesperada por partes dos pais (sobretudo dos alunos de escolas particulares), sentida como uma transferência de responsabilidade, ou seja, como se o professor tivesse a obrigação de suprir todas as carências dos alunos, inclusive as causadas pelo formato familiar contemporâneo. É muito comum os professores informarem que pais de alunos, que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e/ou convívio social, dizem: "Veja o que você pode fazer por meu filho, porque eu não sei mais o que fazer...", ou, ainda, alegar falta de tempo em acompanhar os próprios filhos.

A ação educativa exercida pelos profissionais em educação precisa assumir seu papel enquanto formadora e transformadora da sociedade, mas não é, e não pode ser, a única responsável. Historicamente, a escola nem sempre acompanhou efetivamente as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, a fim de que estas atuem em favor de todos e, especificamente, dos desfavorecidos. Ao contrário, a democratização do acesso à escola não foi seguida pela democratização também da "qualidade" da educação (SONNEVILLE, 2005).

Reconhecer e aceitar essa realidade complexa conduz à necessidade de se construir ações significativas em prol de sua transformação e, em seguida, organizar ações coletivas, construtivas e colaborativas. Contudo, são os sistemas municipais e estaduais de educação que têm ou, pelo menos, deviam ter a contribuição básica nesse aspecto, não apenas como "empregador" (provedor de salários, benefícios, estabilidade etc.), mas como responsável para planejar e executar políticas públicas que garantam um processo educativo de qualidade para toda comunidade escolar e para o desenvolvimento profissional do professor.

Tomando como referência as condições de trabalho do professor, seja na escola pública, onde estuda a maioria das crianças e dos jovens, desvalorizado pelas políticas públicas educacionais, com baixos salários, classes superlotadas e sem preparo para agir diante das dificuldades, seja na escola particular, onde, além desses aspectos, se vivencia uma engrenagem de escola/empresa para obter lucro, urge olhar este professor pelas

lentes de sua vida pessoal e profissional, uma vez que "É impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 15).

Nóvoa (2002), autor de várias obras no campo da formação de professores, desenvolve estudos sobre os percursos profissionais e a articulação entre a vida profissional e pessoal. Ao analisar os dilemas da docência, afirma que os professores se veem obrigados a satisfazer em seu trabalho à comunidade local, se angustiam com a uniformização do trabalho pedagógico, que não considera a diversidade e desigualdades tão presentes na organização escolar, e nem sempre sabem lidar com tais questões ou se adaptar a essa realidade. Além disso, ao mesmo tempo que têm seus conhecimentos desconsiderados, contraditoriamente são cobrados para dar conta dos conhecimentos exigidos pela sociedade contemporânea.

Os aspectos afetivos resultam também em dilemas no exercício da docência. A afirmação de Nóvoa (2002, p. 24) traduz claramente esta questão:

> Mas a actividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros 'parceiros', estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as 'comunidades locais'.

Segundo Tardif, o objeto de trabalho do professor é o ser humano. Portanto, interfere em suas atividades, pois tem vontades, desejos, não se deixa moldar como um metal qualquer e demonstra se está disposto a colaborar ou não.

> Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

Diante da situação entre o que se diz e o que é possível fazer de fato no cotidiano escolar, muitos professores se desesperam, sentem-se impotentes, cansados e desacreditados.

> A impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentimento mais frequente entre os educadores que, corroídos pelo 'cansaço pedagógico' e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo (RESENDE, 1995, p. 63).

O panorama educacional brasileiro é problemático, sobretudo quando nos referimos à escola pública, onde muitas "[...] vidas são dês-vividas na escola" (ASSMANN, 1998, p. 93). A intensificação do trabalho docente, por exemplo, em sua maioria é marcado por jornadas de trabalho excessivas. Na tentativa de administrar as questões voltadas para as condições de trabalho, relacionadas aos baixos salários e à necessidade de trabalhar em mais de uma escola, os professores submetem-se a uma carga horária de trabalho pesada e exaustiva para sobreviver, comprometendo, consequentemente, seus momentos de descanso como finais de semanas e férias, além da sua atuação profissional. Deste modo, veem-se obrigados a desenvolver suas tarefas por atalhos, minimizando esforços, realizando apenas o essencial do que foi solicitado, depreciando, desse modo, suas experiências e habilidades adquiridas no desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1997). Sobre isso, Charlot (2002, p. 104) acrescenta que

> [...] a prioridade, como professor, é sobreviver e, depois, se puder, formar os alunos. Isto não é uma questão de princípio, é a realidade: sobreviver psiquicamente, sobreviver na sua identidade profissional e, às vezes, sobreviver fisicamente [...].

Gatti (1997, p. 63-64) explica com clareza a relação remuneração/desempenho profissional:

> A relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor

> social, tendo, com isso, impacto direto na auto-estima e, portanto, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente. Interfere nas relações professor-alunos e professor-comunidade. Criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagens é uma das funções dos professores. Em clima de alta frustração e baixa estima, isto se torna quase impossível.

O próprio ambiente de trabalho, a escola como geralmente se apresenta, muitas vezes acentua e evidencia a precariedade das condições de trabalho do professor em relação à estrutura física: salas apertadas, sujas, sem ventilação adequada, inexistência ou desativação de laboratórios e outros espaços que favorecem as aprendizagens e a prática educativa do professor, falta de material didático e pedagógico, falta de material de consumo e de apoio ou que sofre a ação do tempo e dos vândalos. Esteve (1999) observa que muitos professores recorrem à associação de pais ou aos próprios alunos diretamente, como única alternativa para que contribuam, muitas vezes com valores insignificantes, a fim de adquirir os materiais mínimos para o desenvolvimento das aulas, isso quando não arcam financeiramente com os prejuízos. Ainda assim, são severamente criticados pelos responsáveis políticos, gestores escolares e até mesmo pela sociedade, por não adequarem sua prática educativa às inovações metodológicas e tecnológicas. Cresce um sentimento de desesperança e "Muitos professores – entre eles os mais ativos e inquietos – consideram essas críticas como um autêntico sarcasmo quando pensam nas mil artimanhas e no enorme esforço que devem fazer a cada dia para dispor de um material mínimo" (ESTEVE, 1999, p. 49).

Pode-se acrescentar as seguintes situações na parte administrativa e pedagógica: diretores ausentes, falta de coordenação pedagógica e pessoal de apoio, rodízio ou ausência de professores, inexistência do projeto político pedagógico e de um trabalho coletivo e cooperativo que envolva a comunidade escolar. Como consequência, situações de indisciplina e violência ocorrem no interior da escola, desencadeando insegurança e agressão aos professores, com insultos obscenos nas paredes e banheiros, nos móveis e automóveis nos pátios escolares, muitas vezes seguidos de depredação dos bens públicos e particulares daqueles que atuam dentro da escola. Num contexto como esse, é impossível não levar em conta a complexidade

humana do professor, pois o medo e a insegurança tomam conta do seu trabalho e da sua vida, o que acaba "[...] levando a um grande número de professores, que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranqüilidade, de mal-estar mais ou menos difuso que, em conjunção aos fatores contextuais [...] situa como causa do estresse dos professores" (ESTEVE, 1999, p. 54).

Tudo isso nos remete à complexidade também da organização escolar, que não é o único, mas especificamente o *lócus* de trabalho do professor. Como são definidos os espaços e tempos letivos na escola? A maneira como se organizam as classes e/ou os alunos individualmente e as disciplinas não interferem no desempenho profissional do professor? Problemas tão comuns, principalmente nas escolas públicas, como a distorção idade-série, heterogeneidade acentuada em uma mesma sala, desníveis muito altos de aprendizagens, associados aos aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais, não se constituem em dilemas para os professores? Essa situação exige atenção redobrada por parte do docente e também das instituições formativas de professores, pois não é uma tarefa muito fácil dar conta dos diferentes interesses, idades, comportamentos, dificuldades e realidades presentes no interior da escola, "Dar atenção a um aluno em dificuldade e manter o grupo atento é um dilema comum para a maioria dos docentes" (BORGES, 2004, p. 236).

Além dos desafios do contexto educacional, acima citados, em que se dá a prática de ensino, deve ser apontada a defasagem na aprendizagem que muitos alunos apresentam, a partir das séries anteriores, pondo o professor diante de um dilema: desconsiderar essa realidade caótica e "passar por cima", fazendo os alunos "engolirem" os conteúdos, sem uma assimilação significativa, ou "parar tudo" e retomar os conteúdos não garantidos nas séries anteriores. Se ignorar as dificuldades dos alunos, como garantirá os conhecimentos novos de maneira significativa? Como retomar os conteúdos das séries anteriores que deveriam ter garantido as competências e habilidades para as séries subsequentes, sem comprometer os outros alunos que não apresentam as mesmas dificuldades e "cumprir o programa", geralmente imposto pela coordenação ou secretarias de educação? Como lidar com essa diversidade e essas desigualdades, se as

práticas formativas não contemplam essas questões? Tomar uma posição diante desse quadro configura-se como um desafio para os professores, pois a formação não os preparou para essas situações e, quando escolhem alguma dessas opções, sentem-se mal e paira um sentimento de incompetência e cobrança por parte deles mesmos e daqueles que, direta ou indiretamente, também estão envolvidos no processo e, semelhantemente, não sabem como resolver as mesmas questões.

Contudo, é importante conceber a complexidade do ato de ensinar, não como algo complicado, difícil, mas como uma trama complexa, interligando os fios multidimensionais, multifacetados, históricos, culturais, sociais, construtivos, poéticos, ético e estéticos, como uma ação social emancipatória. Ao contrário do que historicamente foi concebido no campo educacional, "não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22).

Deste modo, mesmo atento às dificuldades e limitações dos processos formativos e do exercício profissional dos docentes, é preciso manter a esperança nas possibilidades de mudanças, mesmo porque, como frisa Paulo Freire (1996, p. 73),

> [...] me parece uma contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa."

É essa esperança que deve motivar a colocar no palco de discussões e nas pesquisas em educação a necessidade de repensar a formação de professores, considerando a complexidade do ser humano.

O PENSAMENTO COMPLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REBORDANDO SOBRE O TAPETE...

Refletir sobre o pensamento complexo nos remete à Teoria da Complexidade de Edgar Morin, a fim de mostrar sua importância no processo

de formação de professores em relação ao conhecimento da complexidade do ser humano. Isso significa que, para desenvolver o pensamento complexo tão essencial à compreensão do homem e do mundo, dos fatos e dos fenômenos, é preciso trabalhar o conhecimento em sua multidimensionalidade por meio de práticas educativas que ocorrem essencialmente (embora não só) nos espaços formativos da aprendizagem da docência.

Os princípios da Epistemologia complexa são complexos. Geralmente, a palavra complexo é relacionada ao que é complicado, difícil e não-simples, mas o sentido vem da palavra latina *complexus*, que quer dizer o que se encontra tecido junto.

O conceito complexidade diz respeito às interações e interligações de situações, processos, fenômenos, fatos, acontecimentos; enfim, indica que o todo é constituído pelas interações e retroações entre as partes que formam o todo. Morin (2004, p. 562-563) propõe a Teoria da Complexidade, defendendo a ideia de que

> [...] o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas [...] o conhecimento das partes constituintes não basta para o conhecimento do todo, e o conhecimento do todo, claro, não pode ser isolado do conhecimento das partes.

Ao pensar sobre complexidade humana, uma citação de Morin (2006, p. 59-60) – longe de ser exaustiva, apesar de extensa – faz colocações interessantes, evidenciando aspectos importantes sobre quem, afinal, é o ser humano:

> O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que

> é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

Morin (2006, p. 61) afirma que "uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana." Ou seja, as práticas educativas e/ou formativas serão melhor compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim complexo.

Esses aspectos suscitam algumas questões: o que faz os cursos de licenciatura, não prepararem os docentes efetivamente para o exercício profissional? Se há discussão teórica, disciplinas que atendem aos aspectos práticos e pedagógicos, por que os professores formadores não têm traduzido concretamente seus objetivos de formar docentes para o exercício profissional competente? Não seria a complexidade da vida pessoal e profissional dos professores, da organização disciplinar e curricular das escolas e universidades que está sendo deixada de lado e negada como se não existisse?

Questões dessa natureza podem e devem se multiplicar; por isso, a direção que estamos dando a essa discussão significativa, além de evidenciar a necessidade de compreender como se dá o processo de formação de professores, é no sentido de destacar sua implicação com a complexidade do ser humano, numa perspectiva moriniana, isto é, como desafio de enfrentar e rejuntar as incertezas humanas, entendendo que a realidade dos seres humanos é constituída de laços e interações, num ir e vir permanente das partes para o todo e do todo para as partes, de maneira entrelaçada e dialógica.

No entendimento de Marques (2006, p. 54), cabe à educação

> [...] organizar, desta maneira, espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens.

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2007, p. 103):

> A educação deve colaborar com o abandono da concepção do progresso como certeza histórica, para fazer dela uma possibilidade incerta; deve compreender que nenhum desenvolvimento é adquirido para sempre, porque, como todas as coisas vivas e humanas, o desenvolvimento encontra-se submetido ao princípio de degradação e deve regenerar-se incessantemente.

Afirmar a complexidade da formação docente não significa defini-la como algo complicado, impossível, ou seja, abortar a reflexão sobre ela pela incapacidade de descrevê-la, compreendê-la ou explicá-la; ao contrário, é preciso assumir os desafios em que a formação docente está pautada na contemporaneidade,

> [...] já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional de educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor (IMBERNÓN, 2006, p. 14).

Partindo desse pressuposto, urge trocarmos as lentes embaçadas da simplificação, com as quais foi vista historicamente a aprendizagem da docência, pelas lentes do pensamento complexo, que oportuniza um novo olhar sobre a cultura de formação de professores, valorizando seu cotidiano pedagógico, seus saberes e suas experiências de ensino, articulando sua vida pessoal à vida profissional.

> Educar com base no pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e

> político, cujas abordagens simplificadoras produziram um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 38-39).

Deve-se oportunizar ao professor em formação, ações educativas que sejam construtos de novos conhecimentos para um novo pensar que favoreça o entendimento de si e do mundo, ou seja, um pensar complexo.

> O pensamento complexo é, portanto, essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 213).

Assim, podemos afirmar que o pensamento complexo nos leva à compreensão de que cada ser humano é, ao mesmo tempo, múltiplo em sua unidade, sendo preciso romper com a formação docente baseada na perspectiva de um único perfil, fragmentado, isolado e sem relação entre as partes. Longe de ser um modelo de prática de formação, deverá conduzir a uma profissionalização consistente, de maneira que o preparo do professor seja considerado em suas complexidades e multirreferencialidades. O processo formativo é por natureza complexo e múltiplo, caracterizando-se por interpretações e intervenções de diferentes intensidades e qualidades em suas múltiplas dimensões, social e individual, que interagem dialeticamente.

Nessa perspectiva, na formação de professores deve ser considerado o que é local e singular, mas também o que é universal e as leis gerais: na organização do currículo, no projeto pedagógico, nos conteúdos a serem trabalhados em cada turma e assimilados coletiva e individualmente pelos alunos. O princípio da interação todo-parte, que rejeita a redução do conhecimento, contribuirá para um trabalho interdisciplinar, rompendo com a compartimentalização e fragmentação entre/nas disciplinas escolares. O tetragrama que Morin propõe – "ordem-desordem-interações-organizações" – denunciará que os processos formativos são permeados pela ordem, mas também pelo que é aleatório, improvável, indeterminado e que estes elementos também favorecem a construção de conhecimentos.

Nesta linha, deverá ser concebido o princípio da causalidade complexa que compreende, por exemplo, que o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagens, a evasão e a repetência escolar, não podem ser explicados de maneira simples e linear, pois têm causas internas e externas e devem ser compreendidas em sua dialeticidade. O princípio da distinção, que rompe com a ideia, própria do pensamento simplificador – de que é necessário disjuntar ou separar e isolar o objeto para melhor compreendê-lo ou manipulá-lo –, deverá ser concebido nos conteúdos das disciplinas, nas práticas avaliativas, nas relações afetivas e no próprio processo de ensino e aprendizagem, quando, por exemplo, relacionamos os conteúdos novos aos mobilizados na estrutura cognitiva.

Diante disso, o princípio da confiabilidade absoluta da lógica evidencia suas limitações, por ser inevitável este negar as contradições e as incertezas tão presentes nos processos formativos e na sociedade contemporânea.

É preciso destacar que o entrelaçar, como num tecido, dos conceitos acima citados é que dá sentido ao pensamento complexo. Porque é na trama destes fios de conceitos multidimensionais que os conflitos e incertezas são revelados, mas, ao mesmo tempo, revelam também consciência, solidariedade e ética na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar o professor na perspectiva do pensamento complexo significa abrir caminhos para o exercício profissional autônomo e compartilhado, numa construção histórica, dinâmica e permanente nos âmbitos políticos, sociais, econômicos, pedagógicos e culturais. Todos esses aspectos que configuram a docência, enquanto produto e produtor do desenvolvimento profissional, desenham os traços característicos da identidade profissional, que modelam novos modos de ser e de estar na profissão, assim como outras maneiras de agir, pensar e interagir.

A construção da identidade docente "[...] inicia-se no processo de efetivar a formação na área" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 105), sendo que os cursos de formação na universidade já articulam os construtos que definirão sua profissão. Com relação à profissão de professor, não seria imprudente afirmar que essa construção identitária se inicia nas séries iniciais, independente do sujeito fazer ou não a escolha pela profissão, pois o contato direto e duradouro que se estabelece com este profissional ao longo da vida ensina muito sobre o que é ser professor.

A identidade docente vai sendo construída à medida que os saberes da experiência, pedagógicos e da disciplina, se articulam com o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, numa ação criativa, reflexiva, crítica e transformadora.

Deste modo, convém observar que:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Isto é, o processo identitário está relacionado ao significado que o docente confere à sua atividade, enquanto ator e autor, pelo que sente, vê e diz da profissão no dia-a-dia "[...] com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor" (PIMENTA, 1998, p. 165), assim como se relaciona, também, com as condições de trabalho e a valorização social, ou seja, com o modo como a sociedade representa e explica sua profissão.

Diante disso, podemos dizer que a definição do papel, da função e dos elementos constitutivos da profissão do professor (ideais, objetivos, código de ética, regulamentação, conhecimentos específicos, preparação técnico, pedagógica e política, formação acadêmica), as condições de trabalho e salariais, as políticas públicas para reformas educacionais e in-

centivo à carreira docente, a autonomia e participação nas instâncias em que sua profissão é analisada e discutida, entre outras coisas, são construtos fundantes no processo identitário do professor, que o convidam e o desafiam para uma permanente disponibilidade, frente a essa realidade pautada na complexidade.

> Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minhas relações com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p. 134).

Fizemos essas reflexões sobre o processo de formação docente, para evidenciar o papel central da permanente disponibilidade em estar sensível aos chamamentos da complexidade humana. Essa disponibilidade consiste em compreender que a vida e o trabalho estão tecidos intimamente e os fios tramados das práticas formativas constroem as tessituras da vida pessoal e profissional do professor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Oficio de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 1996.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 7-29.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores: Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores)

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores)

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época)

MACEDO, J. M. Origem e transformações da qualificação docente no Brasil. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 413-430, jul./dez., 2003.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 129-147.

MORIN, E. (Org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Sintra: Publicações Europa-América, 1991.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2007.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178. (Coleção Práxis)

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 53-94. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63. (Coleção Magistério: formação e Trabalho pedagógico)

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SONNEVILLE, J. J. Maria Luiza Marcílio: história da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun./dez., 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

"OROPA, FRANÇA, BAHIA"
Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento[1]

Narcimária Correia do Patrocínio Luz

[1] Este texto foi concebido no âmbito do concurso para Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia e apresentado através de defesa pública em 17 de junho de 2008.

> Talvez conviesse recomeçar tudo [...], reinterrogar o solo, o subsolo, os rios-e porque não? – o sol. [...] A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta.
>
> Frantz Fanon, 1968

Através da ironia antropofágica do poeta pernambucano Ascenso Ferreira, *Oropa, França e Bahia*, vamos compor um breve mosaico de análises que nos aproximam do cenário político-ideológico da Educação no Brasil, de modo especial na Bahia do século XIX.

Sabemos o quanto é difícil e desafiador realizarmos uma análise sobre uma instituição cuja imagem é imaculada por várias gerações de educadores e historiadores. Essa leitura sintomal levou-nos a examinar as formas de resistência da população de origem africana e seus modos de sociabilidade, face a um contexto histórico distinto e adverso à sua existência – o colonial mercantil-escravista europeu, que se alastrou por vários continentes, impondo à força o recalque a distintos povos.

Realizamos então uma leitura sintomal sobre a criação da Escola Normal na Bahia, assumida como meta política pelo estamento dirigente da província da Bahia.

Para nos aproximarmos das principais questões sobre a Escola Normal na Bahia do século XIX, é necessário refletir sobre algumas questões: em que consistia a implantação de uma Escola Normal no contexto de uma territorialidade basicamente africano-brasileira? Qual a *arkhé* polí-

tico-ideológica dessa escola voltada para a formação de professores primários? Qual a bacia semântica que a influenciava? Que ética e estética orientaram o cotidiano curricular dessa escola? Qual a territorialidade que estruturou e marcou a formação dos seus professores? A que população de crianças e jovens esses professores primários atenderam? Que valores, visão de mundo, códigos e formas de comunicação e perspectivas existenciais sobredeterminaram a estruturação da identidade infantil e jovem da Bahia majoritariamente africana que gradualmente teve acesso à escola primária? Quais os desdobramentos contemporâneos nos cursos de formação de professores?

Essas questões trazem para a cena do mosaico de ideias que estamos compondo o contexto europeu do século XIX, época em que os países imperialistas impõem seus valores etnocêntrico-evolucionistas às suas colônias.

A meta é normalizar os corpos "rebeldes", "delinquentes", "selvagens", "pagãos", para atender às conquistas de mercado, à demanda da produção, ao comércio, à indústria e à ética de acúmulo de bens e riquezas, máxima da ordem capitalista-industrial.

Isso significa que:

> No ato de reelaboração da temporalidade alheia, redefinem-se valores e hábitos em função de parâmetros ético-políticos compatíveis com a ideologia da neocolonização, ou seja, com um Igual administrável pela lógica do Ocidente (SODRÉ, 1999, p. 69).

Estamos no século das luzes! Na Europa consolidam-se e cada vez mais são aprimoradas as instituições correcionais do Estado caracterizadamente colonialista e imperialista.

Nessas instituições há o apelo aos métodos coercitivos e punitivos, a legislação penal e a repressão à delinquência em prol dos "direitos públicos e privados". Não é mais preciso a violência física, o "suplício do corpo", o pelourinho: criam-se as penitenciárias; não é preciso acorrentar os loucos: criam-se os hospitais psiquiátricos; as crianças órfãs e abandonadas são encaminhadas para a instituição escolar.

Toda essa trama ideológica eurocêntrica visa promover uma atualização da estrutura colonial – o neocolonialismo, que implanta gradualmente nos diversos Estados de base mercantil-escravista, a ética penal que

> [...] obedecendo aos princípios do respeito à pessoa e liberdade humanas, revela a preocupação da autoridade judicial em considerar com polidez e senso mais humanitário... Aparentemente alega-se não tanto o castigo dos delinqüentes mas sua recuperação, a fim de integrá-los 'dóceis e úteis' na sociedade. [...] Não se punem crimes; pretende readaptar delinqüentes (FOUCAULT, 1986, p. 266).

O que está em jogo, e que Foucault explora com sabedoria nas suas obras, é que todas as instituições européias, reproduzidas em países com tentáculos neocoloniais como o Brasil, procurarão zelar pelos dispositivos de normalização, que precisam cada vez mais da eficácia e consolidação de toda a extensão dos efeitos de poder que apresentam.

Em meados do século XIX, as redes disciplinares crescem, multiplicam-se seus intercâmbios com o aparelho penal e ampliam-se seus poderes. À proporção que a medicina, a psiquiatria, a educação e o "trabalho social" começam a participar dos poderes de controle e de sanção, começam a "[...] se medicalizar, psicologizar, se pedagogizar" (FOUCAULT, 1986, p. 267).

É sintomática para a nossa abordagem a ilustração de Foucault sobre um correspondente que em 1836 escreveu a La Phalange:

> Moralistas, filósofos, legisladores e todos os gabais a civilização, aí tendes a planta de vossa cidade de Paris bem ordenada: planta aperfeiçoada, onde todas as coisas semelhantes estão reunidas. No centro, e num primeiro círculo: hospitais para todas as doenças, asilos para todas as misérias, hospícios, prisões, locais de trabalhos forçados de homens, de mulheres e de crianças. Em torno do primeiro círculo, quartéis, tribunais, delegacias de polícia, moradia dos beleguins, local dos cadafalsos, habitação dos carrascos e de seus ajudantes. Nos quatro cantos, câmara dos deputados, câmara dos pares, Insti-

> tuto e palácio do rei. Fora o que alimenta o círculo central, o comércio com suas fraudes e bancarrotas; a indústria e suas lutas furiosas; a imprensa e seus sofismas; as casas de jogo; a prostituição, o povo que morre de fome ou chafurda na orgia, sempre atento à voz do Gênio das revoluções; os ricos sem coração... Enfim a guerra encarniçada de todos contra todos (FOUCAULT, 1986, p. 268).

A Europa, Paris e por consequência gradualmente a Bahia, imprimem uma geopolítica imaginária nas cidades, cujos princípios ético-estéticos são o cárcere, a homogeneidade, a disciplina.

Observem que não há o "centro do poder". Ele se pulveriza e se irradia nas combinações de diversos elementos: instituições com a arquitetura fechada de muros e cores pálidas e cinzentas; normas, regras, preceitos e discursos jurídicos que estabelecem leis, códigos e pedagogias – tudo estrategicamente distribuído numa espacialidade e temporalidade que se destina a aliviar, socorrer, curar, disciplinar, docilizar, normalizar os corpos "rebeldes", "delinquentes", "selvagens", "pagãos" para atender à ética do acúmulo do capital e a conquista de mercados.

Essa estetização do *nomos* europeu, que já analisamos sobre o reencantamento do mundo, vai sobredeterminar o viver cotidiano de muitos povos, inclusive aqueles submetidos às relações de prolongação colonial, como o Brasil.

Sobre isso uma ilustração necessária: a declaração de Carvalho e Melo na Assembléia Constituinte (1823 apud CHIZZOTTI, 1975, p. 146):

> [...] sendo verdade incontestável que é o meio de difundir as luzes e instrução, e produzir por meio delas a moralidade necessária para formar dignos cidadãos de um Estado livre, um sistema de educação muito mais necessário se fazia no Brasil, onde por um desleixo indesculpável tem havido tão pouco cuidado desta matéria que ainda poucos anos não conhecia nas cidades opulentas e civilizadas o estabelecimento de professores régios para as cadeiras dos princípios elementares que preparam os homens para os estudos das ciências maiores.

Esses valores ideológicos europeus instalam-se no Brasil por meio de medidas jurídico-políticas, a exemplo daquelas relativas à instrução pública, como o Ato Adicional de 1834, do Governo Imperial, que delegava às províncias a responsabilidade pela organização do ensino primário e secundário.

A iniciativa do governo imperial e das províncias tinha como motivação a implantação da ordem econômico-social fundada na produtividade do trabalho livre. Nesse período a sociedade escravista brasileira enfrenta mudanças radicais no âmbito econômico, político, social, demográfico e cultural, fomentadas e exigidas pela universalização tecnológico-industrial irradiada gradativamente pelo imperialismo europeu.

Toda a tessitura jurídico-política da instrução pública adotada no Brasil imperial é eminentemente francesa, e como não poderia deixar de ser, a máxima da organização dessa instrução seria: *liberté, fraternité* e *egalité*.

O Estado imperial recorre ao campo semântico francês para legislar e instituir a estrutura e funcionamento da instrução pública, a exemplo dos termos: primário, secundário, seminário, liceus, escola normal e inspetor.

É assim que o Brasil recorre

> [...] à legislação do ensino na França para escolas que aqui, nem existiam ou criando, por decreto, escolas que a França possuía. A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês (CARVALHO; MELO, 1823 apud CHIZZOTTI, 1975, p. 50).

Apesar da supremacia dos valores e linguagens francesas, identificamos também a influência anglo-saxônica e ibérica.

O estamento dirigente brasileiro andava às voltas com as pressões inglesas que exigiam o fim do tráfico escravista para arrefecer a vinda de africanos, que como vimos, estabeleciam um processo de neoafricanização das Américas.

Predominava o complexo das insurgências negras e a perspectiva de tomada de poder pelos africanos e seus descendentes na expectativa de instituir uma nova ordem civilizatória eminentemente africana, face ao contexto perverso de expansão do capitalismo industrial.

Essas ameaças de tomada de poder pelos africanos colocam o estamento dirigente, constituído por uma burguesia mulata, de prontidão para tentar de todas as maneiras preservar os vínculos de prolongação colonial e de embranquecimento do País.

As elites dirigentes são influenciadas por intelectuais e ideólogos provenientes dos grandes centros urbanos da Europa, que passam a orientar, produzir e influenciar modos existenciais urbanos que irão determinar o tipo de "cidadão" a formar, e nesse projeto sócio-político, a educação escolar formal será um dos tentáculos mais eficazes.

A Escola Normal será uma das muitas estratégias de perpetuação da ética patrimonialista ibérica e de suas relações de prolongação neocolonial-imperialista, e exercerá na Bahia o papel fundamental de fincar e institucionalizar os valores ético-estéticos de referência capitalista-industrial no cotidiano baiano e de instituir uma pedagogia do embranquecimento.

Colaborou com entusiasmo a *inteligentsia* baiana, que apelando para os discursos e narrativas positivista-evolucionistas da "ordem e progresso" impostos pela burguesia internacional capitalista, propôs a formação de pessoas para o magistério, aptas a executar com afinco o disciplinamento e docilização dos corpos das futuras gerações para o novo projeto urbano-industrial de mundo.

Na lógica das chefarias da época, para o africano-brasileiro tornar-se cidadão, este teria que passar por classificações ou hierarquizações antagônicas: africano, escravo, ingênuos, liberto, livre, mulato, cidadão.

Nesse cenário, os descendentes de africanos, a partir da Lei do Ventre Livre, em 1871, recebem a classificação de "ingênuos" e só serão formalmente admitidos nas escolas públicas a partir de 1878, depois de muitas consultas feitas pelos professores indagando se as crianças filhas

de escravos teriam também o direito à instrução. Sobre os "libertos" na Bahia, só após a abolição é que irão ter, com dificuldades, instrução – restrita às escolas noturnas.

Aqui está o diferencial das nossas análises sobre a Escola Normal, ou seja, ousar, a refletir sobre a institucionalização da Escola Normal na Bahia, dando relevo a questões ainda não exploradas: 1) como ela funcionava face ao complexo de resistências implantadas nas Américas pelos africanos e seus descendentes? 2) qual sua referência de estrutura e funcionamento, que apelava para a educação escolar fundamentada numa pedagogia do recalque? 3) que dinâmicas foram estabelecidas tornando-a um dos principais canais de formação de pessoas que colaborariam para incluir o Brasil na nova ordem político-econômica neocolonial? A pretensão da Razão de Estado, portanto, era primar por uma formação de professores primários "normalistas" fundamentados numa pedagogia que viabilizasse a expansão da ordem capitalista-industrial.

ALGUNS PRINCÍPIOS ÉTICO-ESTÉTICOS DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA

Dedicaremo-nos a analisar algumas meticulosidades jurídico-políticas que estruturaram a existência da Escola Normal e suas motivações. Sobre isso não cansamos de rever a declaração no livro de Alípio França que homenageia o centenário da Escola Normal da Bahia, em 1936. É sintomática ao contexto da época a comparação ao que ele chama de *Gênesis da Escola Normal no Brasil:*

> Os primeiros alvores da nossa Pátria, o berço da civilização brasileira foi a Bahia, cujo renome nos fastos gloriosos da formação da nossa nacionalidade, jamais ninguém poderá negar, e a tradição já lhe cingiu, com os louros ensangüentados da nossa independência, a aureola de Atenas brasileira. Assim, não é sem foros de veracidade que já se tem dito que das Províncias, foi a Bahia que criou e manteve a primeira Escola Normal [...] (FRANÇA, 1936, p. 3).

Insistimos em dizer que, enquanto no centenário da Escola Normal, a *inteligentsia* baiana exalta Atenas como a nossa referência de identidade nacional, atualizando o desejo secular do estamento dirigente de embranquecer o Brasil, na mesma época, numa comunidade africano-brasileira, uma liderança exponencial nas Américas, Mãe Aninha Iyá Oba Biyi, afirmava com vigor: "A Bahia é uma Roma Negra" (LUZ, 2000, p. 45).

A Escola Normal institui-se então num território profundamente marcado por vertentes civilizatórias que procurarão expandir-se e afirmar seu patrimônio cultural face a grandes conflitos e tensões.

É curioso que a criação da Escola Normal na Bahia ocorra um ano após a Insurreição Malê, caracterizada como a maior rebelião urbana de base africana na história das Américas. Foi tão importante essa Insurreição que durante duas décadas influenciou outras sublevações de africanos e seus descendentes, deixando o estamento dirigente das províncias do Império em pânico permanente.

A pretensão do estamento dirigente, nesse contexto de resistência e rebeldia à estrutura neocolonial pela população africano-brasileira, era formar gerações que pudessem adquirir uma

> [...] mente e corpo disciplinado capaz de responder ao mundo dos sinais, que determina o comportamento em cada instituição, constitui o indivíduo normal, o que está ajustado à norma. [...] O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandartizada e a criação das escolas normais (LUZ, 1995, p. 301).

A Escola Normal, caracterizadamente etnocêntrica-evolucionista, foi implantada no Brasil e com "pleno êxito na Bahia" para formar professores primários que adquirissem a competência técnico-pedagógica colonial-imperialista. É através dessa geração de professores "normalistas" que o sistema colonial irá investir na instauração de mudanças estratégicas pertinentes às novas composições político-econômicas.

O poeta Antônio Gonçalves Dias, após participar de uma Comissão do Governo Imperial para inspecionar a instrução pública em diversas

províncias, apresentou relatório ao Presidente da Província da Bahia em 1852, destacando:

> de uma Escola Normal terei de me ocupar, pois nenhuma outra existe nas Províncias por mim visitadas. É a da Bahia, cuja criação data de 14 de abril de 1836. [...] *Se, porém, em relação ao adiantamento na Instrução as tivéssemos de classificar, estaria em primeiro lugar a Bahia; mas apressemo-nos em acrescentar, que se aqui se acha este ramo mais bem administrado do que em outras partes, quaisquer que sejam as causas, que para isso contribuíram*, está contudo mais abaixo do que de tal província fora de esperar-se (FRANÇA, 1936, p. 5, grifos nossos).

Fachada da Escola Normal

Fonte: França (1936).

De acordo com França (1936, p. 5-7) eis aqui uma curiosidade que nos mobiliza: o que Antônio Gonçalves Dias chama de "quaisquer que sejam as causas"? Compreender o que subjaz nessa afirmativa exige, como afirmamos no início, uma leitura sintomal.

A Bahia tem a sua singularidade determinada pela pujança da civilização africana, que singrava o cotidiano sociocultural e político-econômico da Província. A predominância de uma população majoritariamente de descendência africana, que insistentemente realiza insurgências visando a tomada do poder e a instauração de uma territorialidade de base africana, constituirá sem sombra de dúvidas uma terrível ameaça à elite dirigente.

> Na década de 1830, as duas maiores cidades do Brasil (Salvador e Rio de Janeiro) e suas zonas rurais, bem como outros locais do império, foram caracterizadas pela instabilidade social causada pela depressão econômica, revoltas provinciais, rebeliões e violência de escravos, fugas, existência de quilombos e a repressão efetuada pelas elites brancas (GRADEN, 1996, p. 118).

Em territórios profundamente influenciados por valores africanos, e no caso da Bahia, cuja territorialidade sempre esteve determinada por comunalidades africanas e comunidades-Estado como os quilombos, instituir uma Escola Normal correspondia não só à normatização da nova ordem político-econômica capitalista em ascensão, mas sobretudo, a arrefecer o processo radical de africanização das Américas.

> As comunidades-Estado negras espalhadas pelas Américas constituem uma formação social paralela, cujos valores se caracterizam por uma continuidade transatlântica da tradição africana que se antagoniza com a estrutura e os valores impositivos coloniais-imperialistas (LUZ, 1995, p. 385).

É nessa territorialidade neo-africana, temida pelo estamento dirigente, que se institui a Escola Normal na Bahia, que traz no seu bojo como ideal de "eu", identidade e nacionalidade, o branco europeu.

> O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social [...]. A instrução

> concebida como um espaço importante para a difusão dos princípios de 'ordem' e 'civilização' que regiam o ideal conservador [...] (VILLELA, 2000, p. 104).

A educação seria um dos tentáculos mais significativos para a otimização desses valores característicos dessa conjuntura econômica mundial em transformação, e o estamento dirigente percebe a necessidade de utilizá-la, para estabelecer no seio das gerações que nascem nesse momento histórico – de passagem do sistema econômico de exploração colonial escravista para o neocolonial e/ou imperialista – o recalque necessário à pujança dos valores civilizatórios africanos.

São constantes as manifestações da elite dirigente sobre a urgente necessidade de combater a criminalidade crescente nas províncias deflagradas pelos chamados "incultos" ou "bárbaros do sertão". A criminalidade nessas análises estava associada à falta de instrução. Na época, o lema adotado em prol da escolarização era: "abrir escolas para fechar prisões". Uma contradição profunda, já que o projeto de escola caracterizava-se por submeter a população à ordem etnocêntrico-evolucionista que inspirava as relações imperialistas da burguesia internacional com a burguesia local.

Nesse contexto o escravo não era considerado humano e havia

> [...] uma massa de homens livres e pobres que, por não possuírem mais nada além de sua liberdade e a força de seu trabalho, era destituída de direitos [...]. Cidadãos de fato, nessa sociedade, eram apenas aqueles que além de gozarem o direito de liberdade, associavam a ela o fato de possuírem o atributo da propriedade de terras e gentes (VILLELA, 2000, p. 109).

É triste o relato encontrado no livro de viagens do casal Louis e Elizabeth Agassiz, em meados do século XIX ao Brasil. Um olhar preconceituoso e extremamente perverso está contido no trecho que destacamos a seguir:

> Além do vício dos métodos de ensino, há também uma ausência de educação doméstica profundamente entristecedora: é a conseqüência do contato incessante com

> os criados pretos e mais ainda com os negrinhos que existem sempre em quantidade nas casas. Que a baixeza habitual e os vícios dos pretos sejam ou não efeito da escravidão, inegável é que existem; e é estranho ver pessoas, aliás cuidadosas e escrupulosas em tudo o que se refere aos filhos, deixarem-nos constantemente na companhia de seus escravos, vigiados pelos mais velhos e brincando com os moços. Isso prova quanto o hábito nos torna cegos mesmo para os perigos mais evidentes, um estrangeiro vê logo os perniciosos resultados desses contatos com a grosseria e o vício; os pais não o percebem. Na capital, perigos já são menores, pois todos os que conheceram o Rio de Janeiro há quarenta anos são acordes em proclamar que notáveis melhoras se deram nos costumes sociais. Não devo esquecer de dizer que a mais alta autoridade se pronunciou em favor da educação liberal das mulheres. Todos sabem que a instrução das princesas imperiais não foi apenas superintendida, mas mesmo, em parte, ministrada pessoalmente por seu pai (AGASSIZ, 1975, p. 77).

Assim, o conteúdo oferecido nas escolas pelo Estado através das normalistas será hierarquizado conforme o público a quem será oferecido o ensino. A população africano-brasileira, por exemplo, era proibida de freqüentar as escolas primárias, inclusive a Escola Normal, mesmo sendo liberta. Segundo Villela, havia um temor de que essa população pudesse se organizar se dominasse a leitura e a escrita.

Mas isso nos leva a um questionamento: a população africano-brasileira sempre esteve organizada, desde que os primeiros africanos vieram para as Américas, pois não dependiam da escrita para estruturarem insurgências que desestabilizavam a ordem escravista.

Dentro dessa perspectiva da civilização da escrita, os povos da África e América são vistos como incapazes de civilização, ficam relegados e recalcados ao racionalismo colonial, que vê na escrita um código universal e absoluto, para a dinâmica civilizatória da máxima positivista da ordem e progresso.

Além disso, reside nessa ideologia do recalque a denegação de outros códigos e formas de comunicação que transcendem a escrita e que não se baseiam nela para relacionar-se com o mundo e com os outros. Esses códi-

gos de comunicação são elaborados por culturas e tradições milenares que afirmam e expandem seus processos e/ou *continuum* civilizatórios.

Uma coisa não podemos perder de vista: a ideologia da escrita funciona, ou melhor, é utilizada na política terapêutica do Estado como um instrumento de docilização e disciplinamento da formação social brasileira. Comprova essa assertiva o período que destacamos – até a instauração da República –, em que a escrita aparece como uma das vias para a "cidadania normal" e civilizadora.

Sobre isso ainda, Ruy Barbosa expressava a sua temeridade quanto à "rebelião" e à "desorganização social", exemplificada por ele pelo caso do Haiti, ex-colônia francesa. Para Ruy Barbosa, foram os ideais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) que alimentaram a independência do Haiti. Ledo engano!

Não foram os valores da burguesia francesa, e nem tão pouco os seus ideais de cidadania e civilização (reduzidos à leitura e à escrita do embranquecimento), que consolidam a independência do Haiti, muito pelo contrário. Foram os valores civilizatórios africano-brasileiros que ergueram a independência através da liderança de Dessalines. Essas lutas e conquistas certamente não se basearam nos códigos da comunicação escrita, que exige um corpo adaptado e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e adestrando-o em função de um tempo e de um espaço fincado em paradigmas produtivista-industriais, organizadores do sistema social da modernidade e de um Estado Terapêutico.

Foram as lutas e conquistas fomentadas através de códigos de comunicação ancorados nas culturas de participação, expressões de elaborações milenares que se desdobraram nas Américas como formas político-mítico-religiosas próprias, originais e estruturadoras de linguagens, que asseguraram a independência do Haiti.

Nas culturas de participação, a apreensão do conhecimento e das informações do código grupal só tem significado quando incorporados de modo ativo, dinâmico, no nível das relações interpessoais concretas.

Todo conhecimento apreendido nas culturas de participação está sempre envolto numa determinada referência de sociabilidade das comunidades africanas, através do processo de continuidade transatlântica da tradição, da *arkhé* que estabelece os valores originais que dinamizam as lutas de afirmação existencial e reposição do patrimônio simbólico africano.

Mas voltemos aos esforços da elite dirigente para corresponder à nova ordem econômica. A educação baiana compreenderá tanto os filhos da burguesia, que deverão ser "educados" para expandir os laços com o capitalismo e imperialismo, como também será voltada a inibir a afirmação do *continuum* civilizatório africano e garantir o gradual branqueamento do Brasil. Quanto aos filhos de descendentes de africanos " que como vimos, concentravam em suas mãos toda a dinâmica da economia baiana ", ficarão submetidos durante séculos às políticas educacionais de cunho terapêutico do Estado neocolonial.

Em 1871, Gonçalves Dias, em relatório, afirmava ao Presidente da Província:

> Folgo em dizer que a Escola Normal da Bahia, não obstante os seus defeitos com que tem luctado, tem sido de algum proveito, pois a ella se deve serem os seus professores primários geralmente melhores do que nas outras Províncias. [...] A Lei de 14 de abril de 1836, que instituiu na Província o curso normal com professores mandados à Europa estudar especialmente as matérias que compõem, é fato memorável nos anais provinciais. Às escolas normais deve-se indubitavelmente o progresso que tem recebido, entre nós, a Instrução Pública primária e o papel que lhes está reservado no futuro há de ser ditado pelos frutos que forem produzindo. Seu pessoal é competente e habilitado e sua organização é procurada e estudada por outras províncias [...] (FRANÇA, 1936, p. 5-6).

A ética patrimonialista influenciou sobremaneira as políticas educacionais voltadas para atender à perpetuação da "*moralis beneficencia*" do estamento dirigente. Está claro que o estamento dirigente, para não perder seus benefícios acumulados desde a colônia, reelaborou com eficácia estratégias políticas de perpetuação dos seus interesses.

Como ilustração dessa "*moralis beneficencia*" no contexto baiano é interessante fazermos uma incursão histórica pondo em destaque a figura do presidente da província da Bahia de 1848 a 1852, Francisco Gonçalves Martins, que na época participou do processo de consolidação da Escola Normal.

Observem a dinâmica da ética patrimonialista no comportamento político de Francisco Gonçalves Martins que o leva à ascensão. Como presidente, Martins ficou conhecido por sua capacidade de reprimir as insurgências em efervescência na Bahia. Foi chefe de polícia de Salvador na década de 1830 e acompanhou e supervisionou as buscas e aplicação das novas leis provinciais, aprovadas em função da Revolta dos Malês.

> Quando em 1848, assumiu a presidência da província, sua visão ainda estava profundamente marcada pela ameaça de rebelião escrava. [...] Francisco Gonçalves Martins foi acusado de corrupção e de implicação pessoal no tráfico de escravos, o que minou a credibilidade de suas declarações públicas de apoio ao fim do tráfico e à emancipação. [...] Martins hesitava em se afastar de negócios que lhe propiciaram enriquecer e lhe deram poder político. É muito provável que o seu desejo de afastar do porto escravos e libertos tivesse mais a ver com a proteção dos interesses dos senhores de escravos de salvador e do Recôncavo (incluindo ele próprio) do que com uma atitude decididamente humanitária [...] (GRADEN, 1996, p. 128).

O período de implantação da Escola Normal na Província da Bahia foi de 1836 a 1860. Em 14 de abril de 1836, a Assembléia Legislativa decretou a lei nº 37, sancionada pelo então presidente da Província da Bahia Francisco de Souza Paraíso.

Dentre as providências que a Lei estabelecia, destacamos, de acordo com França (1936, p. 7-10) para análise e ilustração:

> Artigo 1º – Haverá na Capital desta Província uma Escola Normal, onde se habilitem as pessoas que se destinarem ao magistério da Instrução primária.
>
> Artigo 2º – Esta Escola compreenderá duas Cadeiras, uma de Ensino Mútuo, na qual se ensinará praticamente o

> método do Ensino Mutuo; outra em que se tratará da leitura, da Caligrafia, Aritmética, desenho Linear'princípios da Religião Cristã, Gramática Filosófica da língua Portuguesa, com exercícios de análise, e imitação dos nossos Clássicos [...].
>
> Artigo 4º – Para prover a primeira cadeira, fica autorizado o Presidente da província a mandar à França dous indivíduos, que saibam o Francês, escolhidos em concurso, a fim de que aprendam perfeitamente, na Escola Normal de paris, o método teorizo, e pratico do Ensino mutuo, recomendando-os à Missão Brasileira naquela Corte, para que sejam considerados como alunos Franceses [...].
>
> Artigo 6º – A Cadeira Complementar será dada em Concurso ao candidato, que, provando haver freqüentado com proveito as Aulas de Francês, Latim, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria, se mostrar mais habilitado para este magistério [...].
>
> Artigo 9º – Esta Escola estará debaixo de uma imediata inspeção, e será obrigada a dar-lhe conta todos os meses do adiantamento e conduta de seus ouvintes.
>
> Artigo 10º – Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se ser maior de 16 anos, Ter sido aprovado em alguma Aula de Instrução Primária pública, ou particular, e dar provas de bom comportamento, na conformidade das Leis e estilo.

Podemos identificar a França como centro fomentador e inspirador da estrutura e funcionamento da Escola Normal da Bahia, e da formação da sua equipe docente.

Outro aspecto relevante já aprofundado por nós em trabalhos anteriores é a comunicação escrita como alavanca eficaz e necessária aos aparatos institucionais do Estado. As disciplinas e os conteúdos exigidos na Lei nº 37 de 1836, para o treinamento dos professores designados a ensinar na Escola Normal, encontra na comunicação escrita a dinâmica necessária à expansão da pedagogia terapêutica do embranquecimento.

A escrita constitui-se historicamente como meio de comunicação dominante, característico dos arquivos da Razão de Estado, do poder político imperialista. A comunicação escrita, desde a Antigüidade, apare-

ce como um dos pilares de sustentação da forma imperialista de comunicação no Ocidente.

Há outro aspecto, porém, que deve ser salientado em relação à educação escolar: a sua linguagem da homogeneidade e ênfase a obediência absoluta cria um espaço analítico assentado na comunicação escrita, que serve neste âmbito como instrumento de recalque à alteridade própria, pois aqueles que freqüentarão a escola, mesmo pertencendo a culturas que possuam outras formas de comunicação que transcendem a escrita, ficarão submetidos a esta, e aos seus valores correspondentes.

É preciso que se diga que a escola é a institucionalização da forma escrita de comunicação, além de ser o espaço em que circulam e se divulgam os valores e visão de mundo eurocêntrico. A prática pedagógica instituída nas escolas legitima a escrita, impondo-a como forma de comunicação universal, e a partir dessa "verdade" denega, deforma, desqualifica e alija as outras formas de comunicação que emergem das demais tradições civilizatórias.

Ergue-se aí, uma pedagogia do embranquecimento, que através da comunicação escrita exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais, submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e adestrando-o em função de um espaço e tempo, fincado em paradigmas positivistas, produtivistas e ascéticos, organizadores do sistema social da modernidade.

A Bahia, detentora do legado civilizatório africano, que apresenta uma riqueza fabulosa de formas e códigos de comunicação, nesse contexto homogeneizador, unívoco e terapêutico da escrita, ficará submetida a uma verdadeira ditadura do paradigma existencial eurocêntrico.

É interessante observarmos que a comunicação escrita realiza a simulação da realidade, representando-a de forma metonímica. A representação das relações de vida expressa por esse código de comunicação, no contexto da sociedade industrial, ocupa a cena predominante das relações sociais, levando dessa forma ao recalque existencial da riquíssima variedade de mundos sócio-culturais distintos. A parte substitui o todo, reprimindo-o, deformando-o, denegando-o, fazendo com que a totalida-

de da instituição escolar caracterize-se por práticas cotidianas de afirmação e reafirmação da simulação da sociedade.

A palavra impressa escrita é o principal instrumento da civilização de bases eurocêntricas que irá fundar a modernidade, estabelecer a visão de mundo totalitária e unidimensional, o modo de ser e existir da cultura ocidental, que transforma os sujeitos em indivíduos. Assim esses indivíduos providenciam extensões e prolongamentos do corpo, ou especializa uma parte dele, em função da tecnologia do alfabeto fonético, que tem como princípios a abstração e a repetição. Esse indivíduo disciplina-se para existir em espaços fechados, já que a escrita é um modo de fechar visualmente sentidos e espaços não visuais.

Cabe aqui ressaltar que quando nos referimos à comunicação escrita, não estamos nos dedicando à crítica da técnica que leva à sua aquisição, porém estamos nos dedicando a criticar os valores existenciais exigidos pela escrita, ou melhor, o recalque à identidade própria. Não é à toa que o livro didático, como um dos aparatos da comunicação escrita, sirva como base de apoio para inculcar a ideologia do recalque.

Para otimizar a execução da programação da Escola Normal foram adotados como primeiros livros didáticos: *Manual de Ensino Mútuo e Simultâneo,* traduzido por João Alves Portella; *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa,* de Jerônimo Soares Barbosa; *Aritmética,* de Besout; *Curso Normal* do Barão Degerando; *Desenho Linear,* de L. B. Francoeurt; *Catecismo da Doutrina Cristã,* de Montepellier; *Caligrafia,* de Joaquim José Ventura; *Dicionário da Língua Portuguesa,* de Moraes. Toda a bacia semântica teórico-metodológica desses livros didáticos respondia ao solo societal europeu.

Sobre o método do Ensino Mútuo, destaque do artigo 2º, analisando a linguagem ética e estética proposta, identificamos o sonho de constituir através do Ensino Mútuo uma sociedade perfeita, com valores europeizantes ícones da "ordem e progresso". A Bahia implanta uma política educacional que é extensão do claustro, do convento, da prisão. A disciplina do corpo infantil baiano é a meta da pedagogia do recalque e do embranquecimento da Escola Normal, envolvendo de imediato os fi-

lhos da burguesia, como futuro envolveria os descendentes de africanos cuja existência estava profundamente influenciada pelo pulsar do ritmo do cosmo africano-brasileiro e sua sociabilidade.

O princípio ético-estético do Ensino Mútuo, também conhecido como Método Lancaster, sugere uma organização para a escola primária em que alunos considerados mais preparados, segundo uma hierarquização etária ou emocional, fiscalizam, controlam e ensinam. O tempo escolar estará todo preenchido por alunos que fiscalizam, aprendem e ensinam.

> A disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, dotada de quatro características: é celular (pelo jogo de repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza táticas. [...] Arquitetura, anatomia, mecânica, economia do corpo disciplinar (FOUCAULT, 1986, p. 150).

A escola se transforma num aparelho de aprender, e dentro dessa tecnologia espaciotemporal hierarquizada de ensino, todos os alunos ficam envolvidos mutuamente na engrenagem da disciplina escolar. Todos escrevem, leem, contam respondendo de forma mútua aos respectivos conteúdos, sob a vigilância de um inspetor.

> Essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com o código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma [...](FOUCAULT, 1986, p. 149).

Essa linguagem pedagógica foi adotada para a formação dos professores primários da Bahia. O Ensino Mútuo vai implantar na territorialidade baiana uma linguagem ético-estética em que a primazia será dada a poucas palavras, ao mínimo de explicação, ao ascetismo, a uma arquitetura cinzenta e opaca, que estabeleça o silêncio total com a pretensão de ser absoluto. A única maneira de interromper o silêncio seriam sinais como sinetas, palmas, olhar do mestre, o tom de voz do mestre, enfim indicadores capazes de informar ao aluno a "técnica do comando e a moral da obediência". Nessa estratégia o aluno deveria incorporar e reconhecer cada sinal e respondê-lo automaticamente, como observa Foucault (1986, p. 150).

> O primeiro e principal sinal é atrair de uma só vez todos os olhares dos escolares para o mestre e fazê-los ficar atentos ao que ele lhes quer comunicar. Assim, toda vez que este quiser chamar a atenção das crianças e fazer parar qualquer exercício, baterá uma vez. Um bom escolar, toda vez que ouvir o ruído do sinal pensará ouvir a voz do mestre ou antes a voz de Deus mesmo que o chame pelo nome.

Apesar das críticas ao método lancasteriano, os professores eram treinados para ministrar de modo metonímico o método. Não havia nenhuma perspectiva de aprofundamento teórico-metodológico, mas se exigia o domínio da formação moral e religiosa judaico-cristã.

Ora, é inquestionável a certeza de que nesta direção a Escola Normal da Bahia irá imprimir com todo zelo essa tecnologia do corpo disciplinado dentro das exigências do capitalismo urbano-industrial.

Para otimizar o Ensino Mútuo na Bahia, João Alves Portella e Manoel Correia Garcia foram selecionados em concurso para ir a Paris aprender sobre o método. Eles estudaram na Escola Normal de Paris o método teórico e prático do Ensino Mútuo, e um de seus compromissos era fazer a tradução do método do Ensino Mútuo. Além das despesas com os dois professores na França, o presidente da província organizou recursos para a construção de um prédio para a Escola Normal cuja arquitetura refletisse as necessidades do método a ser aplicado.

De 1836 a 1842 foram criadas todas as condições jurídico-políticas para o pleno funcionamento da Escola Normal, que passou a funcionar com regularidade em 26 de março de 1842.

As análises metonímicas e simplistas, que há muito protagonizam a reflexão sobre a Escola Normal na Bahia, obviamente não dão conta das expectativas das questões que geramos, mas corroboram a hipótese de que para entendermos o que somos hoje como educadores na Bahia, ou para compreendermos as políticas de educação adotadas nesse território caracterizadamente africano-brasileiro pelas chefarias do Estado, temos que conhecer a *arkhé p*olítico-ideológica da instituição que funda, expande e atualiza sedutoramente os discursos teórico-metodológicos necessários à formação do professor.

> Colocar ordem no mundo da desordem – 'civilizar' para melhor conhecer e controlar o povo. É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELA, 2000, p. 104).

Procuramos destacar algumas meticulosidades jurídico-políticas que estruturaram a Escola Normal da Bahia (considerando-a como extensão da École Normale de Paris) e constatamos que sua principal motivação era instituir uma pedagogia voltada para promover valores societais favoráveis à expansão do mercado tecnocapitalista em ascensão.

Apesar da ideologia da cidadania de instituir Escolas Normais no Brasil, essas instituições tiveram dificuldades para manterem-se atuantes: de um lado, a fragilidade teórico-metodológica que constituía a formação de "normalistas", e de outro, o abandono progressivo das escolas primárias, que se desdobrava na falta de instalações, recursos, falta de professores e alunos, tamanha era a precariedade das políticas educacionais.

Mesmo com as dificuldades estruturais, a Escola Normal, alicerçada nos valores eurocêntricos, exerceu na Bahia o papel fundamental de fin-

car e institucionalizar os valores ético-estéticos de referência capitalista-industrial no cotidiano baiano, como veremos adiante.

A SAGRADA OFICINA: A *ARKHÉ*[2] DA ESCOLA NORMAL

Aqui passaremos a explorar o impacto dessa expansão tecnocapitalista nas políticas de educação no Brasil e consequentemente na Bahia. A formação de professores, especialmente para o primário, ganha a cena do mundo urbano-industrial e a Escola Normal torna-se protagonista.

As Escolas Normais ganham novo fôlego no final do século XIX, apresentando uma estrutura curricular com ênfase no ensino literário e com influência norte-americana. Mesmo assim, as críticas à estrutura das Escolas Normais prosseguem, inclusive Ruy Barbosa encaminha várias propostas educacionais voltadas para a consolidação da "formação do magistério" e ampliação da perspectiva do ensino primário.

Vale a pena destacar que a formação recebida pelos professores primários estava sempre restrita à mera instrumentação técnica. Era visível a baixa qualidade do ensino recebido pelos professores primários, que não tinham acesso a uma formação geral envolvendo outros "conhecimentos" e "habilidades".

Mesmo com essa formação precária, continuava sendo autorizado a esses professores abrirem suas "Casas de Mestres" – aliás, essa autorização se estendia a qualquer "cidadão brasileiro ou estrangeiro", com o intuito de "popularizar o ensino" (segundo vários discursos da época) nas vilas nos lugares mais distantes da Bahia.

Para se criar uma Casa de Mestre bastava que o interessado encaminhasse uma solicitação e uma descrição do seu funcionamento pedagógico

---

2 Princípio-começo-origem, e princípio-poder-comando. Não se trata apenas de referir-se a antiguidade e/ ou anterioridade, mas o princípio inaugural, constitutivo, recriador de toda experiência. É equivocado referir-se a *arkhé* como volta ao passado, ela inclui também, o significado de futuro.

etc. Tivemos acesso no Arquivo Nacional a uma autorização do governo a uma solicitação de um cidadão para a criação de uma escola primária.

O documento informa que o governo imperial autoriza:

> [...] a fundar por conta do Ministério do Império no município neutro, dentro dos distritos e freguesias onde houver uma maior população, a criação de trez ou quatro escolas, ou as que forem indispensáveis para o Ensino Primário [...].
>
> Art. 1º- O método de ensino fica sendo unicamente o de sua invenção, denominado ba ca da fa e os que são análogos ao mesmo ensino primário pela rapidez como das contabilidades-tabuada e os mais que em tempo com documentos apresentará [...].
>
> Art. 2º- A sala da escola deverá ter espaço suficiente para acomodar pelo menos 50 alunos; a divisão das aulas será representada por treze classes, a saber: explicação, conta, manejo de todo o quadro, exercícios de leitura em geral;
>
> Art. 3º- Cada uma das classes do art. 2º deverá ser regida por um dos discípulos do método cujo aproveitamento o torne habilitado para explicar aos inferiores ou mais adiantados ou completamente analfabetos [...].[3]

Com as políticas de "popularização do ensino" criam-se as condições para que a Escola Normal (alicerçada inicialmente na matriz européia) exerça na Bahia o papel fundamental de fincar e institucionalizar os valores ético-estéticos de referência capitalista-industrial no cotidiano baiano, conforme as alianças que vão se estabelecendo entre o Brasil e os Estados Unidos.

É sintomático que o surgimento do termo *currículo* na literatura educacional tenha nascido no início do século XX nos Estados Unidos, centro da indústria automobilística, que passa a exigir políticas educacionais que atendam às necessidades de mão-de-obra industrial especializada e obediente para atender à engrenagem tecnoburocrática.

---

[3] Documento manuscrito localizado numa pesquisa feita no Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro. O documento está, em parte, ilegível e não foi possível identificar essas treze classes anunciadas.

As teorias que irão embasar o cotidiano escolar passam a se inspirar na temporalidade e espacialidade da fábrica. O fordismo e sua ascensão (até hoje influenciando o modo de vida de muitos povos, a Bahia que o diga) contaram com a cumplicidade da educação escolar, a qual se dedicou à formação do *homo industrialis.*

É importante analisar os aspectos mencionados, considerando-os como um conjunto complexo de estratégias referidas à ascese do espírito do capitalismo, *ethos* do mundo moderno industrial. A Escola Normal seria um espaço institucional privilegiado para a adoção de normas necessárias à construção de uma sociedade que otimizasse a produtividade industrial e a quietude de uma organização asséptica da existência.

Corpo docente da Escola Normal, 1932

Fonte: França (1936, p. 29).

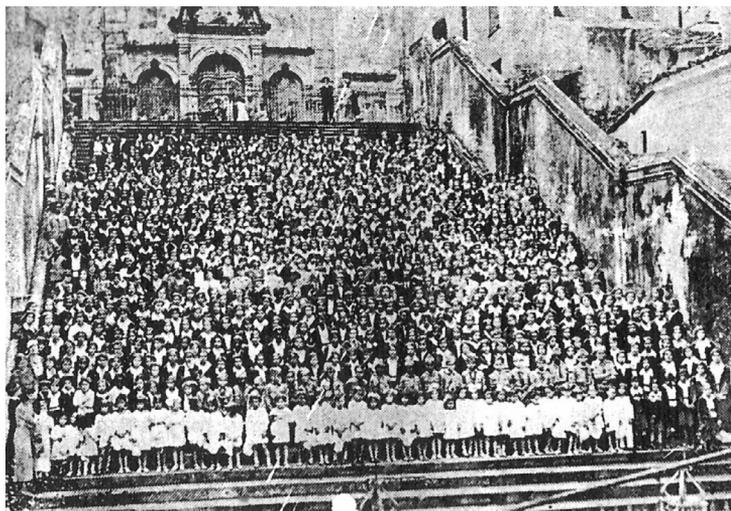
Uma ilustração significativa dessa *arkhé* da Escola Normal é seu hino, composto nos anos 30 do século XX, que reflete a ideologia urbano-industrial e puritana que influenciava o currículo escolar na época. Transcrevemos a seguir o hino.

Hino da Escola Normal da Bahia [4]

Autor: Roberto Correia

Nesta escola. *Sagrada oficina*
Que aureos fructos, sem conta produz.
Aprendemos, á luz peregrina,
As carícias do olhar de Jesus.
A formar corações tão perfeitos.
Que um instante, um momento siquer.
Não se furtem de dar, satisfeitos.
O que a Patria. erigindo quizer
Nesta Escola, ao calor da sciencia
Conquistamos a laurea sem par
Dos que logram, por toda a existencia
O dever da instruir e educar!
Desta escola, no excelso agasalho.
Aprendemos, em sabias lições,
Os processos e as leis do trabalho
De formar e polir corações!
Corações que, florindo, na infância
Tomem tal compleição varonil.
Que envelheçam. Mantendo a constância
De servir e amar o Brasil!
Nesta escola. ao calor da sciencia
Conquistamos a laurea sem par
Dos que logram, por toda a existencia
O dever de instruir e educar!
(FRANÇA, 1936, grifos nossos)

[4] Oficializado pelo decreto nº 9.782, de 26 de outubro de 1935.

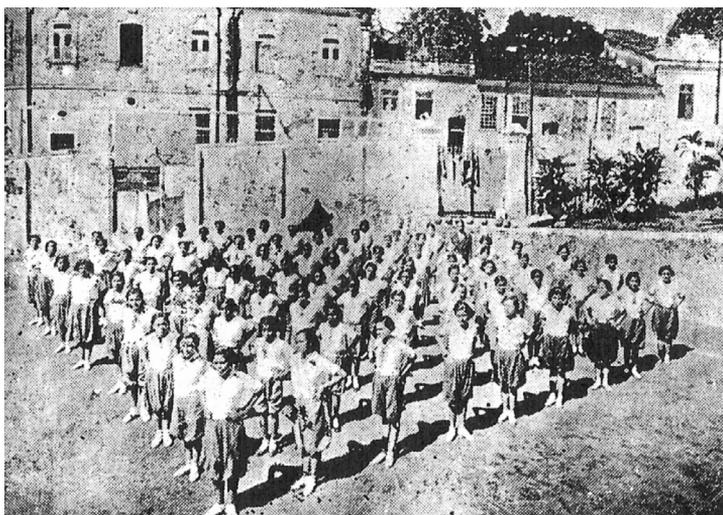
Corpo docente, discente e administrativo, na Escadaria da Rua do Paço, 1932.

Fonte: França (1936, p. 32).

Trazemos essa ilustração do hino para demonstrar o quanto não se contempla em nenhum momento a diversidade cultural que caracteriza a Bahia, onde eclodem distintas orientações religiosas para além da igreja católica e protestante, a exemplo da religião tradicional africana.

Ora, isso nos conduz a destacar alguns aspectos: o primeiro é que a organização das políticas educacionais, que constituíram o processo histórico que caracterizou a instauração da República, tinha como objetivo fundamental a criação do trabalhador “livre”, e isto significava a utilização de métodos e linguagens pedagógicas, capazes de assegurar a inculcação de valores e padrões de comportamento, que atendessem a forma da produção capitalista nascente, na zona rural e especialmente urbana; o segundo aspecto, refere-se à pedagogia do cárcere panóptico, do claustro, que irão determinar a estrutura e funcionamento do sistema escolar, procurando assegurar desta forma, a sujeição voluntária dos futuros “cidadãos”, que em sua maioria constituía-se de descendência africana; o terceiro e último aspecto, é o exercício cotidiano no âmbito do sistema de ensino, da pedagogia do embranquecimento, que visa o recalque às presenças civilizatórias africanas.

Estamos, portanto, diante de uma trama, em que um dos aspectos citados, visam em última instância, a legitimação da Razão do Estado. Nesse sentido, é importante analisar os aspectos mencionados, considerando-os como um conjunto complexo de estratégias referidas a ascese do espírito do capitalismo, *ethos* do mundo moderno industrial.

Além disso, a norma máxima da "ordem e progresso" determina os valores éticos e estéticos que deveram circular na ambiência escolar.

Alunas da Escola Normal na aula de Educação Física, 1932.

Fonte: França (1936, p. 101).

A educação escolar é o alvo dessas relações de prolongação neocolonial, sufocando de modo perverso o direito à expressão civilizatória de muitos territórios. O que constatamos é a saturação e implosão desse modo de existência urbano-industrial, submetido à racionalidade da retórica e jurídica da pedagogia escolar, dos meios de comunicação, dos serviços públicos e privados enfim, de toda uma rotina burocrática que impõe um modo de existência cuja

> [...] estética saturada da ordem, progresso e individualismo caracteriza-se [...] como uma espécie de estrutura

> monumental, um edifício de leis, decretos, diretivas, regulamentos, construídos num espírito coerente, com a permanência de um *leitmotiv* – como em uma obra de arte (SODRÉ, 1992, p. 55).

Nesse labirinto ideológico, há um sistema de crenças, práticas e conceitos que se interpenetram, constituindo dessa forma convicções éticas e prescrições intolerantes que dão corpo à Razão de Estado e suas políticas educacionais.

Contemporaneamente, essa mesma ética e estética adotada na Escola Normal da Bahia influencia de forma crescente os cursos de "formação de professores". O que temos assistido ao longo do tempo são tensões e conflitos que se acirram cada vez mais entre as gerações que detêm outras alteridades civilizatórias e que freqüentam a escola, pois estas não encontram e não veem suas referências civilizatórias e desdobramentos comunais legitimados no currículo escolar.

A perspectiva de valores instituídos pela pedagogia da "sagrada oficina" impõe uma estetização de linguagens alheias às formas de sociabilidade das populações tradicionais.

Os princípios dessa pedagogia da "sagrada oficina" tendem a reforçar aspectos de uma "ordem e progresso" do racionalismo científico, referência equivocada de prosperidade, modernidade e produtividade econômica, extensão dos grandes centros do capitalismo internacional.

As normalistas da época e as gerações que as sucedem, que irão lidar com territorialidades plenas de outras referências civilizatórias, ficaram submetidas a um cotidiano escolar que denega de modo perverso o universo socioexistencial da Bahia.

Nessa ilustração podemos observar ainda uma violência simbólica que, de gota em gota, silenciosamente formava professores que estabeleceram entre as crianças e jovens a estruturação de suas identidades determinadas pelo ideal de sujeito produtor e consumidor.

Não podemos perder de vista que:

> [...] quando o ascetismo foi levado para fora dos mosteiros e transferido para a vida profissional, passando a influenciar a moralidade secular, fê-lo contribuindo po-

> derosamente para a formação moderna econômica e técnica ligada ‘a produção em série através da máquina, que atualmente determina de maneira violenta o estilo de vida de todo indivíduo nascido sob esse sistema, e não apenas daqueles diretamente atingidos pela aquisição econômica, e, quem sabe o determinará até que a última tonelada de combustível tiver sido gasta (LUZ, 1995 p. 285).

Sobre essa reação à norma contida nas metas da sagrada oficina, que tem nos mobilizado como educadores, é necessário considerar que

> [...] quando existe uma imposição absoluta, quando a vida social como um todo é compartimentalizada pela norma, que a ilegalidade em suas diversas modulações, pode ser considerada como a expressão de um desejo de viver irreprimível. [...] Estamos no plano da energia pura e rebelde que tenta destruir a inércia e a quietude de uma organização asséptica da existência, estamos no plano da resistência, que sempre inquietante e que a uma moral estreita e conformista opõe no sentido exato do termo, uma ética almejada, ou seja, uma maneira de viver e de dizer o coletivo. Nesse sentido a recusa a atomização que essa energia, essa transgressão representa, pode ser analisada, como a reinscrição de um simbolismo que busca sua expressão (MAFFESOLI, 1982, p. 22).

Numa educação alimentada pelos valores da onipotência narcísica e prometeica de mundo, voltada para o trabalho, a produção e consumo, a formação do *homo industrialis,* constituiria as políticas de Educação na Bahia. A Escola Normal, nesse contexto, iria fixar a linguagem e os valores do seu currículo para atender as projeções ideológicas do mundo urbano-industrial.

“TRISTE BAHIA! Ó QUÃO DESSEMELHANTE”[5]

Acho importante concluir enfatizando alguns aspectos que procuramos explorar neste texto e também já abordados em outros espaços de reflexão acadêmica.

---

[5] Expressão do poeta Gregório de Mattos (1636-1695).

Nas Américas, o Brasil representa um dos principais pólos irradiadores da civilização africana e, apesar das características dessa realidade que constitui o patrimônio histórico-cultural da nação, o Estado brasileiro, até hoje, não conseguiu absorver e integrar a sua diversidade cultural, numa proposta de política educacional.

Aqui tenho que relembrar um artigo que repercutiu muito. O título do artigo é *Casa Grande, Senzala e Kilombos: qual é o Território do Currículo dos Cursos de Formação de Professores?* Em 1998 realizei um estudo envolvendo futuras pedagogas baianas visando identificar se ao longo de sua formação, haviam elaborado um discurso próprio ancorado à territorialidade baiana (LUZ, 2001).

Apesar de suspeitarmos de antemão da não existência de uma elaboração teórico-metodológica original enriquecida pelo *ethos* envolvente, ficamos perplexos ao constatarmos que os futuros pedagogos sabiam repetir de forma metonímica sem nenhuma emoção, teorias e jargões técnicos da territorialidade greco-romana, anglo-saxônica, germânica; e nada, nada mesmo sabiam dizer ou expressar, sobre a nossa realidade de base africana. E o pior, não tinham adquirido competências para extrair da territorialidade baiana, elementos pedagógicos necessários ao fortalecimento da identidade das crianças e jovens da Bahia inclusive de escolas públicas.

Que educadores são esses? Até quando nossos filhos ficarão submetidos a professores destituídos de uma compreensão dos povos cujas civilizações fundam nossa territorialidade?

Aqui cabe a lembrança da música de Gilberto Gil e Gegê, **Tempo Rei** que serve como um alerta aos currículos instituídos a partir da bacia semântica "greco-romana" e sua extensão contemporânea: "[...] de um momento para o outro poderá não mais fundar nem gregos nem baianos".

Acreditamos que essa é a tendência histórico-política dos cursos de formação de educadores, principalmente pelo impacto contemporâneo da herança colonial que ainda estabelece os valores do currículo na formação de educadores.

Mas nosso otimismo nos coloca um desafio: implementar políticas de Educação que aproximem os/as professores/as de referências teórico-metodológicas que os façam identificar e assumir, com sabedoria, a riqueza da diversidade cultural que caracteriza o Brasil contemporâneo e a pujante presença das comunalidades africano-brasileira.

REFERÊNCIAS

AGASSIZ, L. **Viagem ao Brasil**: 1865-1866. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

CHIZZOTTI, A. **As origens da instrução pública no Brasil**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 31.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANÇA, A. **A Escola Normal da Província da Bahia**. Salvador: Instituto Normal Isaías Alves, 1936.

GIL, G. Tempo rei. In: **Raça humana**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, p 1984. 1 CD.

GRADEN, D.Uma lei até de segurança pública. Revista Afro-Ásia, Rio de Janeiro, n. 30, 1996.

LUZ, M. A. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: EDUFBA, 1995.

LUZ, N. C. do P. Bahia a Roma Negra. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 9, n. 13, jan./jun., p. 45-62, 2000.

LUZ, N. C. do P. Casa grande, senzala e kilombos: qual é o território do currículo dos cursos de formação de professores? **Sementes**: Caderno de Pesquisa, v. 2, n. 3/ 4, p. 23-33, jan./dez. 2001.

MAFFESOLI, M. **A sombra de Dionísio**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**. Petropólis: Vozes, 1999.

SODRÉ, M. **O social irradiado**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 94-134.

NOTAS SOBRE FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE VIDA FAMILIAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Lívia Fialho da Costa

INTRODUÇÃO

Ainda hoje é possível perceber nos meios educacionais uma preocupação dos profissionais com relação às funções das instituições. Embora esta não seja uma especificidade dessa área profissional, o discurso sobre a "normalidade" das instituições vem sempre acompanhado por uma atribuição a estas de funções específicas que uma vez bem desempenhadas viriam a garantir o sucesso, o bem-estar e o bom desempenho sócio-educacional dos indivíduos. Nessa perspectiva, a instituição que mais tem merecido a atenção da sociedade e, em particular, da escola, tem sido a família: dela temos exigido a função de apoio emocional dos seus membros, de fabricação de indivíduos autocentrados, conscientes, equilibrados e bem-sucedidos. Esquecemos, porém, que a família tem assistido, desolada, a redução de suas atribuições, concorrendo, no cotidiano, com outros espaços de socialização (escola, igreja, clubes, associações. etc.) frequentados por seus membros. Esse fato coloca a família, assim, numa posição residual na vida dos seus membros (SINGLY, 2007).

Este artigo tem por objetivo apresentar uma breve reflexão acerca das transformações contemporâneas da vida familiar e de determinados aspectos da vida privada que evidenciam o quão as funções tradicionalmente outorgadas à família têm sido ofuscadas pela vida quotidiana, numa contemporaneidade caracterizada pela emergência dos inúmeros e possíveis círculos de socialização dos indivíduos. A compreensão deste aspecto pode ser significativa para educadores que estão em sala de aula, lidando com histórias e percursos diferenciados de estudantes. Assim, baseada na produção do campo das Ciências Sociais, pretende-se aqui traçar um pa-

norama genérico das mudanças que têm atravessado a família, visando oferecer pistas ao campo da educação no que diz respeito a uma compreensão de como a contemporaneidade inaugura uma pluralidade de modelos, inclusive familiares.[1] Ao mesmo tempo, este artigo abre espaço para um debate acerca da própria formação do educador e da sua atuação enquanto responsável pela transmissão de saberes.

FAMÍLIA E CONTEMPORANEIDADE

Ressalta-se, inicialmente, que há uma imprecisão da própria noção de família (DURHAN, 1982) e do uso de vários termos indistintamente, o que causa desconforto e confusão. A primeira distinção a ser feita diz respeito à diferença conceitual existente entre família e unidade doméstica. Os censos do IBGE, por exemplo, trabalham com a unidade doméstica, definindo, assim, a família a partir da moradia. A este respeito Fonseca (2005, p. 53) nos diz:

> Trata-se de uma visão limitada, que não leva em consideração justamente a parte mais dinâmica das relações familiares – e que em geral extrapola em muito “a casa”. Muitos dos moradores de bairros pobres pensam não em termos de “casa”, mas sim em termos de “pátio”. Em um terreno, por menor que seja, sempre tem lugar para construir mais uma “puxada”, isto é, uma peça ou uma meia-água, para receber um amigo ou parente. A primeira moradia da maioria de jovens casais é uma peça construída no quintal dos pais ou sogros.

Assim, quando falamos de família queremos, por vezes, fazer referência a grupos sociais estruturados através de relações de afinidade, descendência e consanguinidade (grupos domésticos, grupos residenciais, reconhecidos pelos próprios membros). Ao mesmo tempo, família quer dizer também um conjunto de regras, padrões e modelos culturais e, nesse caso, passíveis de mudança, não podendo ser consideradas uma síntese da sociedade inteira. Os grupos sociais concretos são, por assim dizer,

construções que se utilizam dessas regras ou padrões para organizar a vida coletiva. A família patriarcal, por exemplo, seria aquela cujo modo de ordenação das relações de afinidade se centrava na figura do homem/patriarca. Somente a ele cabia a regulação das relações no seio da família. Assim, estamos falando de um modelo cultural e de sua representação e reprodução.

A análise da formação da família brasileira passa por uma compreensão mais rigorosa acerca da forma de organização da sociedade. Esse tema já foi e tem sido objeto de vários estudos e a complexidade do debate não pode ser esgotada aqui (SAMARA, 1983; BRUSCHINI, 1993; HEILBORN, 1992). Cabe apenas resumi-lo chamando atenção para o fato de o modelo legítimo de família, construído segundo padrão cultural português, estabelece o grupo conjugal como núcleo estrutural da família. No entanto, esse tipo de padrão não se concretiza em todas as camadas sociais. Além do mais, as próprias transformações estruturais da sociedade dão lugar à emergência e adoção de sistemas de valores diversos (holista-hierárquico ou moderno-igualitário) que terão impacto substantivo nas relações, inclusive as afetivas, entre os indivíduos.

Não obstante a diversidade, a família continua sendo compreendida como um mecanismo central na sociedade contemporânea. Sujeita a modelagens decorrentes da sua própria historicidade, ela permanece como matriz da socialização das pessoas. Presente nas diversas culturas, a família mantém-se como forma de relação social constitutiva da espécie humana, a despeito de encontrar-se em constante mudança por participar dos dinamismos próprios das relações sociais. Trata-se de um fenômeno situado na mediação do sujeito com a sociedade: nela se processa a confluência de variados aspectos de construção das referências socioculturais e das identidades. Desse modo, ela se constitui num recurso para a formação da pessoa nas mais diversas dimensões de sua existência, bem como um recurso para a sociedade, pois facilita respostas a problemas e necessidades cotidianas de seus membros.

Do ponto de vista do interesse científico, os estudos de família atingem diversos campos disciplinares, tornando-se alvo, notadamente, dos

historiadores, dos antropólogos e dos demógrafos. Esta situação contribuiu para a superação de uma concepção natural e essencialista da família, o que resultou numa maior atenção dada à diversidade das formas e situações familiares. A família é apreendida como um conjunto de relações cuja forma e conteúdo contribuem para a construção da identidade pessoal. As trocas – quer sejam nas relações conjugais, nos laços de filiação ou nos contatos com o parentesco – tornam-se, desse modo, objeto privilegiado de atenção. Disso decorre que a família está e sempre esteve na ordem do dia nas discussões no campo das Ciências Sociais, na política, na saúde, no Direito, sendo alvo de uma volumosa produção empírica no Brasil e no mundo. Ora abordada de forma diluída em problemáticas mais genéricas como movimentos sociais, planejamento familiar, direito do trabalhador e da criança, direitos das mulheres, ora pensada em termos de unidade econômica básica, a família constitui-se num tema aglutinador de infindáveis abordagens e querelas: a família contemporânea está em crise? Como lidar com a alteração da estrutura da família e quais os seus impactos nos papéis e sistema de relações? Como sobrevive e como se desenha o cotidiano da família brasileira, cuja direção não é desde há muito dada apenas pelo homem "chefe-da-casa", mas sim assumida por muitas mulheres?

A família, fato complexo, não pode ser explicada nem compreendida por uma única problemática ou pensada como uma realidade geral, e sim como objeto transversal, aglutinador de fatores simultâneos de influência na sua constituição, funcionalidade e simbolização. Família, é consenso na literatura especializada, é *locus* não homogêneo, onde se desenrolam os fatos da vida (nascimento, união, reprodução e morte). As escolhas, combinações e as formas de experimentar esses quatro fatos, movimentam, sem dúvida, diversos olhares disciplinares. Este caráter processual da família nos obriga a pensá-la não mais em termos de modelos, mas, sim, de dinâmicas.

Desde algumas décadas, nas sociedades ocidentais e, mais especificamente, no Brasil, a família é teatro de múltiplas mudanças que foram constatadas a partir de dados de naturezas diferentes. Assim, vários indi-

cadores sóciodemográficos apontam para a diversificação, no decorrer dos 40 últimos anos, das formas e situações familiares. Convém mencionar, primeiro, a fecundidade, cuja taxa registrou uma forte regressão, traduzindo uma menor propensão das mulheres para procriar. No âmbito da nupcialidade, apesar do casamento continuar representando a forma de união privilegiada pela população brasileira, seu peso está diminuindo progressivamente em favor das uniões consensuais. Outrossim, constata-se, hoje em dia, uma maior mobilidade conjugal do que no passado, registrada a partir do crescimento regular do número de divórcios ou separações.

A vida a dois, a conjugalidade, vem sofrendo profundas modificações na contemporaneidade. Tais mudanças, que diferenciam os indivíduos das sociedades contemporâneas ocidentais daqueles das gerações precedentes, estão atreladas ao imperativo de tornarem-se indivíduos originais que reclamam seu "verdadeiro eu" (SINGLY, 2000). Para dar conta de todas essas exigências, a família também se modifica, não apenas para garantir a autonomia dos sujeitos, mas para produzir indivíduos submetidos às exigências modernas de independência e realização pessoal. A "função" do grupo familiar – que não se vê frente a uma extinção progressiva, mas sim em processo de intensa reformulação – deixa de ser, nesse caso, aquela de reforçar e reproduzir os papéis fixos de cada membro. Seu interesse volta-se, então, para o cuidado no que diz respeito a "permanência do eu", através de uma produção de sentidos assistida pelos Outros: "o espaço privado estaria a serviço dos indivíduos, composto por gerenciadores do eu individualizado, delineando-se um modelo autônomo e relacional" (SINGLY, 2000, p. 19). Tal discussão, aqui abordada suscintamente, nos conduz à tensão que marca a família na contemporaneidade: ao tempo em que é desejada – pois a vida privada é o espaço do cultivo do eu –, a família sofre com a instabilidade que a caracteriza – uma vez que sua duração depende da satisfação recíproca. Parafraseando François de Singly, "não se trata somente de "estar juntos", mas de "estar juntos e livres". Marcada pela cultura psicológica, a família contemporânea volta-se assim para valores como autenticidade,

independência e autonomia. A dimensão da escolha passa a ser valorizada e admitida como ideal de expressão dos desejos individuais – realizados, obviamente, dentro de normas e padrões que não devem, em princípio, contradizer as fronteiras simbólicas de determinado universo sociocultural (VELHO, 1987).

As alterações nos comportamentos demográficos repercutiram na organização dos modos de vida familiar dos indivíduos. Assim, os arranjos familiares se diversificaram profundamente, o modelo dominante da família composta por um casal de pais biológicos e por seus filhos desmoronou-se em favor de outras configurações. O que os indicadores demográficos revelam, na verdade, são mudanças na concepção geral do casal e da família e remetem às transformações contemporâneas referentes aos fundamentos do laço familiar. Na verdade, é importante percebermos que o período atual caracteriza-se não pela ausência, mas sim pela pluralidade de normas para construir a família, o que não deixa de criar incertezas numa sociedade contemporânea caracterizada por um contexto de permanentes desafios.

A diversificação dos arranjos marca profundamente a contemporaneidade. O modelo dominante da família composta por um casal de pais biológicos e por seus filhos vai dando espaço a outras configurações possíveis: as famílias monoparentais, unipessoais e recompostas. O que esses indicadores demográficos revelam são mudanças na concepção geral da família e remetem às transformações contemporâneas referentes aos fundamentos do laço familiar. Com efeito, até os anos 1960, o casamento era uma instituição – ou seja, um conjunto de normas, leis, costumes rígidos visando à reprodução biológica, material e simbólica do grupo, regulando as trocas privadas e definindo as obrigações recíprocas entre os cônjuges, seus estatutos, seus papéis e suas relações. Pouco espaço era, neste caso, dado às preferências pessoais (ROUSSEL, 1989).

A família representava, então, a referência comum que presidia a sua construção e lhe proporcionava estabilidade (THÉRY, 1996): ao fundar o casal, a aliança instituía a filiação e, portanto, a família. Assim, o esposo de uma mulher era o pai dos filhos dela. A filiação legítima era,

consequentemente, estabelecida a partir de um ato social, o casamento, sancionado por um ato jurídico. Ora, essa função simbólica do casamento foi questionada pelo movimento contemporâneo de "privatização" dos laços conjugais que o direito acompanhou, e que se traduziu, entre outros, por uma diversificação dos modos de vida conjugais e um crescimento da precariedade conjugal. A união entre duas pessoas, que obedece, doravante, somente à lógica amorosa, se tornou assunto individual, hostil a qualquer regulação institucional. Nessas condições, o casamento perdeu sua institucionalidade (ROUSSEL, 1989), tornando-se, apenas, uma, entre outras modalidades possíveis de união; ele deixa, portanto, de ser o pivô de nossas construções da família e da filiação (THÉRY, 1996). Todavia, se as sociedades ocidentais contemporâneas se mostraram dispostas a privatizar o laço conjugal, elas não estão prontas para privatizar o laço familiar. Logo, a contemporaneidade se encontra em meio ao desafio de redefinir os fundamentos da família.

Coexistem, hoje em dia, duas concepções contraditórias do laço familiar. Uma o considera como uma relação estabelecida a partir de uma escolha que se constrói gradativamente no cotidiano, na base de uma proximidade afetiva compartilhada, que a coresidência possibilita. A segunda faz dos laços biológicos o único fundamento da família; nesse caso, o laço familiar é um dado. Com os progressos da genética, a segunda concepção tende a se expandir, já que esta oferece uma resposta tranqüilizadora perante a confusão introduzida pela perda de referências comuns, ao afirmar o caráter natural e, então, perene da filiação (THÉRY, 1998).

Assim, o período atual se caracteriza não pela ausência, mas, sim, pela pluralidade de normas para construir o familiar, o que não deixa de criar incertezas, fontes de disfuncionamentos familiares e de patologias para os indivíduos. As mudanças que afetaram as famílias, no curso das últimas décadas, atingem não somente a sua estrutura, mas também o seu funcionamento interno. Neste sentido, diversos teóricos têm demonstrado que transformações decisivas foram inauguradas com a introdução do amor no seio da instituição familiar (ARIÈS, 1981; SHORTER, 1977; GIDDENS, 2000; SINGLY, 2003). Assim, a transformação se dá a partir

do momento em que se pode observar a passagem de uma instituição familiar definida, sobretudo, pela transmissão do patrimônio econômico e cultural, para uma família essencialmente definida pelo seu conteúdo relacional (SINGLY, 1996). O resultado desta transformação incide sobre a maneira como os sujeitos se constroem como indivíduos.

Privilegiando laços de afinidade e igualitarismo, menos do que laços institucionais e estatutários, os indivíduos se unem baseados em afiliações subjetivas, dando cada vez menos lugar a relacionamentos baseados em escolhas objetivas – definidas a partir de atributos objetivos, como cor, classe social, *status*, privilégios. Assim, cada vez mais, a partir dessas transformações, os indivíduos se colocam à distância dos papéis sociais tradicionais – eles preferem ser definidos menos pelo *status* ou papéis respectivos do que pela experiência vivida. A família deve, então, manter, para cada indivíduo, mais do que no passado, uma função de apoio identitário e de satisfação afetiva. Ela se constrói como espaço privado no qual o homem e a mulher, os pais e os filhos, visam partilhar a intimidade, buscam se considerar como iguais e são bastante atentos à qualidade de suas relações. A família torna-se, por um lado, um espaço de afetividade e de intimidade e, de outro, uma fonte de mobilidade social do Outro. Por conta disso, a estrutura e a organização interna da família se articulam no plural fazendo emergir modelos e arranjos sucessivos e aleatórios destinados a administrar um certo equilíbrio entre essas duas dimensões. Estas lógicas de negociação e de parcerias entre os indivíduos garantem a estabilidade ou instabilidade da família.

Singly (2003) interpreta mais amplamente as transformações no seio familiar avaliando como esse processo é resultado, na verdade, de uma transformação na vida privada, iniciada desde a metade do século XVIII, época em que o amor entre os cônjuges e o amor entre pais e filhos tornase possível enquanto valor social. O autor atenta para a historicidade desses fenômenos e, portanto, lembra-nos da importância de desnaturalizarmos tais sentimentos: se o casamento por escolha (inclinação) começa a tomar o espaço do casamento por conveniência era porque estava em processo a criação das condições de aparição do amor entre

cônjuges enquanto sentimento legítimo para o estabelecimento do laço conjugal. Nos séculos seguintes casamento e amor passam a andar juntos de tal maneira que os indivíduos se esquecem de sua incompatibilidade inicial (SINGLY, 2003).

Com essas transformações nas relações conjugais, os estudos sobre família, que emerge como um campo importante nas Ciências Sociais, ficam atentos aos indicadores demográficos e estatísticos: diminuição do número de casamentos, aumento da coabitação, mais divórcios, maior expressividade das famílias monoparentais, mais famílias recompostas. Esses estudos revelam a incerteza da família contemporânea, que já não é mais aquela cujas funções são bem definidas no seio do casal, mas, ao contrário, define-se como agrupamento atento à obtenção de satisfações relacionais, afetivas no seio do casal, associada a uma demanda de reconhecimento da personalidade dos filhos. Aliás, a afeição no círculo doméstico é responsável por uma progressiva desvalorização dos papéis conjugais e da instituição matrimonial: estabelecer uma relação amorosa exige considerar o parceiro como uma pessoa e não mais como um indivíduo com papéis a cumprir por definição sexual.

Olhando o que foi aqui brevemente narrado podemos notar, no entanto, que toda essa nova dinâmica não significa, no entanto, que a família esteja em "crise" ou que ela já não desempenhe mais um papel de socialização, mas que este último aspecto não é verdadeiramente o efeito direto de uma instituição: a socialização é agora o produto das trocas entre atores. As transformações inerentes a este novo modo de funcionamento da família podem às vezes parecer ambíguas justamente porque são acompanhadas de um certo número de tensões, ou mesmo de conflitos, pois os laços de parentesco, agora afinitários, são então eletivos e, por isso, reversíveis " ao contrário dos laços estatutários que, por definição, não podem se romper porque não dependem dos indivíduos. A individualização dos laços familiares traz, então, tensões múltiplas, de relações de força interpessoais e muitas vezes resulta numa busca de sentido. Assim, imersos num caminho pouco balizado, os indivíduos buscam elaborar suas próprias respostas. Vivemos numa sociedade na qual os in-

divíduos são convidados a serem autônomos e plenamente responsáveis por eles próprios: eles devem ser os atores de sua própria existência.

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA OU A CONTRIBUIÇÃO DA ANTROPOLOGIA À EDUCAÇÃO

As sociedades contemporâneas vivem transitando em concorrência por títulos escolares e posições profissionais. A escola é, sem dúvida, instituição central nesse processo; e a família, uma das referências principais para a realização da identidade pessoal dos sujeitos. Na verdade, o encontro entre essas duas instituições tenciona-se no fato de que o funcionamento das sociedades modernas ocidentais exige que o indivíduo tenha mérito e isso depende do trabalho educativo instaurado na escola, mas, antes, garantido pelas famílias.

A tarefa de transmitir valores, normas, saber e (in)formar experiências, está, inevitavelmente, ligada a duas instituições sociais: a família e a escola. Nos últimos anos, uma grande alteração pode ser verificada na maneira como essa tarefa é desempenhada frente às mudanças na própria sociedade. Junto com as alterações que passam a caracterizar a infância e a adolescência – e as maneiras encontradas por pais e professores para lidar com essas fases da vida – a escola se abre para novos métodos, mais consoantes com uma realidade que coloca o sujeito-educando no centro do processo educativo. Passa-se, então, a falar da necessidade de se tratar os sujeitos enquanto sujeitos únicos, com peculiaridades que o distingue dos outros. Neste sentido, não só são alargadas as atribuições da escola, como também a essa é exigido o respeito às particularidades e o abandono de formas "tradicionais", homogeneizadoras, de ensino e saber. A complexidade desse debate reside no fato de que a contemporaneidade faz emergir uma discussão sobre o respeito e a ética na convivência e na transmissão dos saberes. A ética que deve assim presidir os relacionamentos é aquela que informa a necessidade do convívio com as diferenças " sociais, raciais, de gênero, de crença etc.

Transformada em instituição central da sociedade, a escola também conduz transformações importantes nas relações familiares, na medida em que decide o "valor" da criança (SINGLY, 2003) – diferentemente do século XIX, quando a família tinha a função principal de garantir a transmissão, de uma geração a outra, do patrimônio do grupo doméstico, sendo, portanto associada ao capital econômico (terra ou empresa). Desde o começo do século XX, a família conheceu profundas transformações, passando da condição de grupo de referência exclusivo para dar lugar ao surgimento de estratégias de sobrevivência que permitem a constituição de uma identidade. Desse contexto emerge a consciência social da importância da família no que concerne à formação dos gostos dos indivíduos, dos filhos. O estilo de vida, o tipo de educação, os valores morais, a opção religiosa são referências construídas no seio familiar. É no seio da família que circulam as expectativas e as "concepções de pessoa" produzidas e reproduzidas socialmente. A introdução de novos valores, a mudança ou ruptura de expectativas, por exemplo, são fatores que promovem mudanças nos papéis, redefinindo a dinâmica familiar.

Compreender esse emaranhado significa levar em consideração que a família não é fator homogêneo. Profissionais que lidam, na teoria ou na prática, com "família" devem ter em mente que embora sua universalidade seja uma hipótese válida, suas configurações variam a forma como os indivíduos se comportam, suas atitudes e expectativas. Todas essas variações devem ser compreendidas no seu contexto situacional, consideradas as diferenças de classe social, de identidade étnica, de opção religiosa, de opção ideológica, dentre outras, que estão lá na esfera da vida privada, mas que são marcantes na trajetória dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em artigo sobre as modificações sofridas pela família e pelo sistema escolar contemporâneos, Nogueira (2005) chama atenção para o reflexo que as novas dinâmicas sociais vêm acarretando nos processos educativos.

Avaliando a literatura especializada sobre o tema, a autora mostra como a 'família' esteve presente – inicialmente em menor grau – na produção do campo da sociologia da educação. Notadamente nos anos 50 e 60 do século passado, as pesquisas sobre rendimentos escolares incluíam o fator familiar, o estímulo parental, as estratégias familiares de escolarização e o meio de origem dos estudantes, como fenômenos explicativos das desigualdades entre os educandos (NOGUEIRA, 2005). Nos anos 1970, sobretudo com os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970), as pesquisas em sociologia da educação substituíram tais preocupações e passaram a atribuir às desigualdades escolares fatores relacionados aos recursos culturais das famílias. Em uma expressão, a *appartenance sociale* aparece como fator largamente definidor dos percursos escolares dos educandos (DEAUVIEAU; TERRAIL, 2007).

Desde fins do século XX, a família e a escola passam a ser vistas e vivenciam a expectativa de serem parceiras na realização de um trabalho conjunto de formação dos indivíduos. É nesse momento que podemos compreender que tanto Escola como Família fazem uso de concepções e representações sobre cada uma delas, e operam, muitas vezes, a partir de conceitos-chave elaborados a partir de modelos-ideais construídos socialmente. Este artigo, como anunciado anteriormente, buscou apresentar uma reflexão acerca das transformações contemporâneas da vida familiar. Tais transformações, como vimos, fazem da família uma instituição com múltiplas configurações, afastando-a de uma realidade única, romântica e aparentemente estável que caracterizava a família nuclear, conjugal, moderna, com a presença dos dois membros do casal e dos filhos. Conhecer de perto essas mudanças e assumi-las como possibilidades legítimas significa compreender a sociedade como produtora de dinâmicas que vão se construindo num processo repleto de desafios, dificuldades e contradições. Se não podemos falar num único modelo de escola, tampouco podemos esquecer que família, na contemporaneidade, está escrita no plural, pelas diversas configurações que tem assumido e pelos fatores que nela estão presentes (classe social, questões étnicas, religiosas, opções políticas etc). Refletindo sobre o lugar da escola na família ou no sistema

de valores dos grupos populares do Brasil urbano, Fonseca (1994) observa que as distorções e tensões que caracterizam a relação entre essas duas instituições – família e escola – está no próprio modelo ou configuração de socialização que cada uma oferece. Em se tratando de população de baixa renda, por exemplo, a autora nota que, por um lado, a escola – com suas regras de convivência, comportamento e expectativa de transmissão de saber – se afasta da família, que oferece um processo amplo de socialização visando a preparação da criança para a vida, reproduzindo para ela conhecimentos assumidos como úteis e inserido-a em redes sociais adequadas. Sobre essa questão, Fonseca (1994, p.144) conclui:

> [...] no Brasil contemporâneo, onde – para uma vasta porção da população – não há nem estabilidade salarial, nem escola de qualidade, emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e "circulação" social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo de jovens e crianças para a vida adulta.

Um dos grandes méritos do trabalho da autora, e que nos interessa aqui para concluir este artigo, é o exemplo metodológico que traz sobre como pesquisar escola e família. Fonseca demonstra largamente neste texto, como a pesquisa etnográfica, ajuda a compreender as lógicas que presidem as relações entre os sujeitos envolvidos numa situação dada. Partindo para uma compreensão das prioridades que os moradores de um bairro popular têm com relação à preparação dos seus filhos para a vida adulta, a autora conclui que a escola, para esta população, concorre com outras fileiras – tão adequadas quanto às oportunidades oferecidas pela instituição escolar e, às vezes, menos dramáticas e afastadas do quotidiano das famílias – que asseguram a socialização adequada de seus filhos.

Neste artigo, não busquei uma discussão sobre o campo ou a produção da Sociologia ou da Antropologia da Educação. Antes, interessou-me trazer à discussão uma série de elementos que devem ser levados em consideração quando pesquisamos sobre educação/socialização na contemporaneidade. A Antropologia tem oferecido pistas importantes ao campo da Educação: ao chamar atenção para os perigos da naturalização

dos conceitos, a produção neste campo mostra que a disjunção entre a teoria e a prática é um dos resultados de conceitos equivocados, que descambam, na maioria das vezes, em preconceitos baseados em visões idealizadas da realidade. Trazendo a discussão para o campo da prática cotidiana, da sala de aula, dos profissionais da área da Educação, podemos notar que muitas elaborações em torno do reflexo da família na vida escolar do estudante estão ancoradas numa visão ideal da família conjugal nuclear. Partindo desta constatação, pesquisas interessadas na relação professor-aluno, devem privilegiar um olhar atento para aquilo que os professores carregam em si: indivíduos com biografias e trajetórias específicas de vida. Aquilo que os professores julgam ser o comportamento social e moral apropriado – em uma expressão, o "aluno ideal" – funciona como um conjunto de conceitos-organizadores que, no lugar de colaborarem para uma maior aproximação entre eles e os alunos, terminam causando conflitos impactantes no processo de aprendizagem e de transmissão de saberes. Uma pesquisa etnográfica na escola deve observar o que os professores sabem sobre os seus alunos, como eles os percebem e de que forma tais elaborações se distanciam ou se aproximam de forma sensível dos saberes e experiências gerados nas outras esferas da vida do estudante.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.

DEAUVIEAU, J. ; TERRAIL, J. (Org.). **Les sociologues, l'École & la transmission des savoirs.** Paris: La Dispute, 2007.

DURHAN, E. Família e Casamento. **Revista da ABEP**, 1982. Mimeo.

FONSECA, C. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Unesp, 2000.

HEILBORN, M. L. Vida a dois: conjugalidade igualitária e identidade sexual. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 1992, São Paulo. **Anais...** , São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 1992, p. 143-156. (v. 2)

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, n.176, p. 563-578, 2005.

ROUSSEL, L. **La famille incertaine**. Paris: Odile Jacob, 1989.

SAMARA, E. M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SHORTER, E. **Naissance de la famille moderne**. Paris: Le Seuil, 1977.

SINGLY, F. **Le soi, le couple et la famille**. Paris: Nathan, 1976.

SINGLY, F. **Libres ensemble**: l´individualisme dans la vie commune. Paris: Nathan, 2000.

SINGLY, F. **Les uns avec les autres**: quand l'individualisme crée du lien. Paris: Armand Colin, 2003.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

THÉRY, I. **Couple, filiation et parenté aujourd'hui**. Paris: Odile Jacob, 1998.

THÉRY, I. **Le démariage**. Paris: Odile Jacob, 1996.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GAMES

Desenvolvimento e pesquisa no Brasil[1]

Lynn Rosalina Gama Alves

[1] Este artigo foi produzido considerando a minha imersão na área de jogos digitais, a coordenação do Projeto Tríade – mediando o processo de ensino aprendizagem da História, a participação em fóruns de discussão sobre a temática, inclusive nas reuniões com grupo de pesquisadores, produtores e artistas na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, bem como através de comunicação por e-mail com Esteban Clua (UFF), Geber Ramalho (UFPe), Roger Tavares (SENAC/SP) e André Penna (ABRAGAMES), pesquisadores representativos da área de Desenvolvimento de Games no Brasil. Foi apresentado no Digital Games em Porto – Portugal, em 2008. Disponível em: <http://www.digitalgamesgroup.org/cdg2008 >.

UM BREVE CONTEXTO

Nos últimos 30 anos os *games* têm marcado presença na sociedade contemporânea principalmente pelo viés do entretenimento, movimentando em 2007, uma cifra U$ 41 bilhões de dólares no mundo, superando a indústria do cinema, gerando a abertura de empresas na área de desenvolvimento de *games*, principalmente os casuais como os jogos de celulares que demandam menos tempo e recursos para desenvolvimento. Esta categoria de jogos também conhecidos como *wireless* junto com os *on-line* foram os que mais cresceram nos últimos cinco anos. Os motivos desse crescimento se justificam devido: a) ao surgimento de celulares mais potentes, com maior capacidade de processamento de dados e gráficos; b) o aumento da venda de *notebooks* com acesso a redes móveis; c) aumento de acessos de banda larga; d) introdução de novos consoles que disponibilizam a conexão com a internet (os últimos relacionados diretamente ao segmento *wireless*) (REDE BRASILEIRA DE VISUALIZAÇÃO, 2007).

No entanto, esse panorama assume outra configuração no mercado da América Latina, mas especificamente nos países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Venezuela que embora encontrem sérios problemas de pirataria "com um índice de aproximadamente 95%[2] que comprometem um maior crescimento do mercado latino, afetando as vendas de jogos para PC" ainda apresenta uma tradição em desenvolvimento de jogos para PC, que está em declínio nos demais países do mundo que investem nesse segmento.

---

[2] Segundo dados da Microsoft Brasil (REDE BRASILEIRA DE VISUALIZAÇÃO, 2007).

Segundo o documento da Rede Brasileira de Visualização (2007) as dificuldades de crescimento do mercado de jogos *wireless* e *on-line* nos países latinos, relaciona-se com os problemas socioeconômicos deste grupo, limitando o número de consumidores com conexão banda larga e acesso a tecnologias *wireless*.

Contudo, o Brasil vem apresentando um quadro diferenciado quando se refere ao acesso e a aquisição de tecnologias *wireless*, principalmente *notebook*. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) divulgada em outubro de 2008, o Brasil atingiu em agosto um crescimento de 78% de usuários da internet (internautas) diferenciado-se dos últimos dois anos. Assim, existem 42 milhões de pessoas que acessam a internet em diferentes espaços como: residência, trabalho, escola, *lan house*, biblioteca e telecentro. Deste número bastante significativo para um país de desigualdades sócioeconômicas e culturais como o Brasil, 24,3 milhões de internautas são residenciais ativos, isto é, acessam a rede pelo menos uma vez ao mês de suas casas (Ibope, 2008).

As *lan houses* se constituem hoje nos espaços para interação com os jogos para PC e jogos *on-line*, a exemplo dos Massive Multiplayer Online Games (MMOG), principalmente no gênero Role Play Game. Segundo o Comitê Gestor da Internet o número de jogadores que utilizam as *lan houses* (ou *cyber* cafés e similares) está em torno de 49%, contribuindo para o processo de inclusão digital das classes mais populares que passam a ter contato com as tecnologias digitais através dos *games*. Desse percentual, 68% estão localizados na região Norte e 67% na região Nordeste.

> [...] quase metade dos internautas brasileiros acessam à Internet em locais públicos pagos. Nesse particular, as *lanhouses* têm um papel fundamental, juntamente com cyber cafés e outros pontos de acesso.
>
> Fenômeno importado da Coréia, a *lanhouse* é um conceito que trabalha a interação entre usuários em rede. Sua concepção é intimamente ligada aos jogos eletrônicos, todavia, atualmente bem mais ampla. Sua proliferação no começo da década nos grandes centros passou

> por transformações significativas. Antes focadas em clientes mais elitizados de áreas nobres e shopping centers, hoje, existem *lanhouses* espalhadas pelas periferias, aglomerados e pelo interior do país. Em muitas comunidades pobres existem centenas desses espaços (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2008, p. 47-48).

Outro dado bastante contraditório com a situação socioeconômica da população brasileira, refere-se ao aumento da venda de *notebooks*, que também apresentou um crescimento de 186% no primeiro semestre de 2008, resultando em 1,09 milhão de *notebooks* vendidos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA ELÉTRICA E ELETRÔNICA, 2008). Este fenômeno vem sendo justificado através do crescimento da economia brasileira (através de emprego e renda) e a queda dos preços desta tecnologia em relação aos PC.

No que se refere a tecnologia 3G e a banda larga, o estudo realizado no segundo trimestre de 2008 pela Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica (Abinee) indica que "O crescimento do faturamento da área de Telecomunicações, de 33% nos seis primeiros meses deste ano, ocorreu em função da implantação da infra-estrutura da tecnologia 3G e da banda larga para internet".

A Abinee (2008) ainda registra que a venda e exportação de celulares foram também indicadores desse crescimento.

> Também contribuiu para este crescimento, a venda de telefones celulares. Neste caso, segundo dados da ANATEL, a implantação de novas linhas neste primeiro semestre chegou a 12,2 milhões de terminais, 81% acima das ocorridas no mesmo período de 2007 (6,7 milhões).
>
> Também foi importante o crescimento de 7% das exportações destes aparelhos, que passaram de 11,4 milhões de unidades, no primeiro semestre de 2007, para 12,2 milhões de unidades, no primeiro semestre de 2008.

A estimativa é que a produção de celulares atinja 81 milhões de unidades no ano de 2008. Fortalecendo essas expectativas, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), divulgou que no mês de setembro de

2008, o Brasil registrou a existência de 2,36 milhões de novas linhas de telefonia celular, atingindo a base de 140,7 milhões de aparelhos em uso no Brasil, sendo que 81% (114,1 milhões) são pré-pagos e 19% (26,6 milhões) referem-se a aparelhos com contratos com as operadoras para serviços pós-pagos (BRASIL..., 2008). Mesmo com todas essas mudanças no cenário tecnológico brasileiro, o estudo realizado pela Abinee aponta o crescimento de 8%, na área de informática, resultando em 3,9 milhões de PC, que justifica-se pelos "[...] programas do Governo para a inclusão digital, que deram condições especiais de financiamento para PCs e determinaram ações de combate ao mercado ilegal, contribuíram [indo] para a performance desse segmento industrial" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA ELÉTRICA E ELETRÔNICA, 2008).

Desta forma, podemos prever que a indústria brasileira de jogos eletrônicos também poderá apresentar uma configuração diferenciada do previsto no documento produzido pela REDE BRASILEIRA DE VISUALIZAÇÃO (RBV), na medida em que o mercado vem viabilizando o acesso aos jogos *on-line* e *wireless* através destas mudanças.

Contudo, o número de empresas brasileiras que atuam no mercado de *games* ainda é bastante tímido. A Associação Brasileira de Desenvolvedores de Jogos Eletrônicos (Abragames), conta apenas com 29 empresas associadas e 14 instituições afiliadas corporativas (Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Chile), perfazendo um total de apenas 43 grupos que desenvolvem jogos digitais no Brasil. As empresas estão distribuídas nos estados de São Paulo (10), Pernambuco (04), Sergipe (01), Rio Grande do Sul (05), Santa Catarina (03), Espírito Santo (01) e Minas Gerais (01), Paraná (03), Amazonas (01).[3] Em contraponto, na pesquisa realizada pela Abragames em 2005, foram identificadas cinqüenta e cinco empresas, neste segmento sinalizando um possível crescimento na área e empregam em média, apenas 15 funcionários e juntas, faturam R$ 20 milhões por ano.

---

[3] Dados atualizados através de correspondência eletrônica com Mariana Whitaker, responsável pela pesquisa realizada pela ABRAGAMES em 2008.

Merece destaque no Brasil, o jogo desenvolvido pela Hoplon Entertainment, em Florianopolis (SC), o Taikodom, um *massive social games*, que levou quatro anos para ser concluído, com um custo de aproximadamente 15 milhões de reais[4] e está sendo lançado pela Devir.

Esta discrepância entre os dados sinaliza a existência de empresas que ainda não se associaram, embora essa filiação não implique em nenhum custo, a exemplo da Bahia que possui uma empresa voltada para o desenvolvimento de jogos em *flash* (inclusive *advergames*) e cinco instituições de ensino e pesquisa que desenvolvem jogos eletrônicos, com apenas uma afiliada em outubro de 2008.

Embora o consumo e interação com jogos digitais apresentem um crescimento exponencial e mundial, a indústria de *games* ainda concentra-se em alguns pontos do mapa. O mercado da Coréia do Sul atingiu em 2007, aproximadamente 3,5 bilhões de dólares e emprega mais de 50.000 profissionais na área de desenvolvimento de jogos no mundo (REDE BRASILEIRA DE VISUALIZAÇÃO, 2007). Países como a Austrália e a Coréia do Sul se tornaram exemplos de como políticas públicas adequadamente implementadas podem mudar o cenário de um país ou região (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS DESENVOLVEDORAS DE JOGOS ELETRÔNICOS, 2005).

O Plano Diretor de Desenvolvimento da Indústria de Jogos, publicado pela Abragames (2005), indica que o desenvolvimento de jogos cresceu 9% em países que não tem uma cultura nessa área. Esses desenvolvedores surgiram basicamente em dois cenários: 1) os baixos custos de desenvolvimento os tornaram competitivos no mercado internacional; 2) políticas públicas de incentivo adequadamente implantadas fortaleceram o mercado interno tornando os desenvolvedores de jogos competitivos internacionalmente.

A análise da experiência desses dois cenários pode nos fornecer uma visão do futuro do mercado brasileiro. O cenário 1 apresenta o mercado

---

[4] Disponível para *downloads* na URL: <http://www.taikodom.com.br/downloads>.

prejudicado pela pirataria, que não atua no segmento de *games* para consoles (o maior do mundo) e nem para TV Digital (ainda) e está focado em exportação. Nesse cenário os desenvolvedores não produzem jogos com temáticas nacionais, pois não atuam no mercado interno e acabam, além de economicamente enfraquecidos, culturalmente prejudicados. Já os países do cenário 2 atuam no mercado interno além de desenvolver *games* para consoles. Outro dado significativamente importante é o tempo de maturidade das empresas nos dois cenários. As empresas dos países com incentivo governamental (Coréia do Sul e Austrália) apresentam uma média de sete anos de existência enquanto aqueles sem incentivo a exemplo, dos localizados no Leste Europeu (República Tcheca, Rússia, Croácia, Hungria e Ucrânia) indicam uma média de quinze anos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS DESENVOLVEDORAS DE JOGOS ELETRÔNICOS, 2005).

No Brasil o mercado de *games* cresce continuamente, apesar da ausência de políticas públicas mais efetivas para a maturação do mercado. Em 2007 faturou U$ 20 milhões. Pernambuco, por exemplo, reúne só no Porto Digital mais de 15 empresas relacionadas ao desenvolvimento de jogos e inúmeros casos de sucesso. Inclusive na pesquisa realizada pela Abragames em 2005, Pernambuco responde por 9% da indústria brasileira de jogos, enquanto a Bahia não apresenta percentual algum, sendo superada até por Sergipe que apresenta 2% e é um estado com menor extensão territorial que a Bahia.[5]

Na Bahia, o desenvolvimento de jogos ainda é inexpressivo, existem efetivamente quatro grupos que vem produzindo essas mídias para o mercado local. A Virtualize Interatividade Digital[6] formada por egressos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) dos cursos de Computação e Desenho Industrial; o grupo de pesquisa Comunidades Virtuais da Uneb,[7] do Núcleo de Educação a Distância do Serviço Nacional de Apren-

---

[5] Estimativas da Abragames.

[6] http://www.virtualizeid.com.br/

[7] http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/

dizagem Industrial (Senai)[8]; o Indigente[9] ligado ao Departamento de Computação da UFBA, que centra suas atividades no desenvolvimento de motores em código aberto e; o Instituto do Recôncavo de Tecnologia.[10]

Além desses grupos podemos sinalizar também o grupo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) / Universidade Federal da Bahia (UFBA) que como a UNEB e o Senai foram selecionados no edital do MCT/FINEP/MEC – Jogos Eletrônicos Educacionais 02/2006 para a construção e desenvolvimento de um jogo eletrônico educacional em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais,[11] documento que regulamenta os conteúdos escolares a serem desenvolvidos nas escolas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Este edital merece destaque devido a receptividade que teve das instituições de ensino e pesquisa que enviaram em torno de 200 projetos dos quais foram selecionados 13. As seguintes instituições foram selecionadas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com três projetos aprovados, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Departamento Regional Bahia (Senai/BA), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Estes dados apontam para o grande potencial que o Brasil vem apresentando no que se refere não só a discussão teórica sobre os *games*, mas principalmente para o espaço de produção dessas novas mídias em instituições de ensino e pesquisa.

Assim, esses grupos e outros que ainda atuam de forma não institucionalizada após identificarem as crescentes oportunidades do setor,

---

[8] http://www.senai.fieb.org.br/conteudo.asp?pg=ead/home.html

[9] http://indigente.dcc.ufba.br/

[10] http://www.reconcavotecnologia.org.br/sitenovo/portal/Portal.do

[11] No Brasil existe também os Referênciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

seja através das empresas incubadoras, seja mediante o simples interesse e desejo em produzir jogos voltados apenas para o lazer ou aplicados nas empresas – *advergames,* jogos para propaganda[12] e *bussiness games* –, para educação – educação básica e profissionalizante – e entretenimento, vêm construindo no Brasil, uma trilha de desenvolvimento e pesquisa neste segmento.

Contudo, esses profissionais egressos dos cursos de Computação, Design, Hipermídia, dentre outros se formam e se qualificam a partir do desejo de atuar nesse segmento, já que as instituições que oferecem cursos relacionados com a área de produção audiovisual no estado da Bahia ainda não estão atentas as necessidades dos seus alunos e do mercado, com a exceção do curso de Hipermídia oferecido pela Faculdade Tecnologia e Ciência (FTC), que pelo seu objeto de estudo, mobiliza os discentes a produzirem *games* e hipermídias nos seus trabalhos de conclusão.

No Brasil nos últimos três anos houve um crescimento significativo nos cursos de graduação que enfatizam o desenvolvimento de jogos, existindo atualmente 15 cursos distribuídos principalmente na região Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo).[13]

No que se refere ao desenvolvimento de jogos para TV Digital o panorama é bastante incipiente, não trazendo dados significativos tanto em nível local como internacional. Sinalizando a necessidade de fomentar este tipo de investimento, considerando que a TV Digital já é uma realidade nos Estados Unidos, Japão e em alguns países da Europa desde final da década de 1990. O Brasil iniciou sua implantação em 2006, estando com sinal disponível para as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.[14]

Na Bahia o Senai vem desenvolvendo jogos voltados para entretenimento e educação a fim de serem veiculados na TV Digital.

---

[12] A exemplo do Jogo online criado para venda do desodorante Axé. Disponível em: http://www.irresistivel.net/

[13] Para maior detalhamento ver pesquisa realizada pela Abragames (2008), sobre os cursos de Games no Brasil.

[14] No Senai-Cimatec encontra-se em andamento do Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento de jogos digitais para Tv Digital, financiado pela Fapesb.

Atentos a dimensão do estado da Bahia e o potencial criativo dos jovens que interagem com as novas mídias e que buscam formas de incentivo para desenvolverem jogos de computadores, torna-se fundamental criar outras frentes para atender a crescente demanda de mercado por produtos na área de entretenimento seja para computadores (pessoais, *notebooks*), celulares, consoles e para TV Digital, fortalecendo os grupos de *games* da Bahia e criando novas frentes de trabalho.

A LÓGICA DE DISTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS[15]

A distribuição e comercialização de jogos digitais no Brasil ocorrem em três instâncias:

· desenvolvedores que envolvem os profissionais responsáveis pela programação, arte, *design*, roteiro, sonoplastia e em jogos voltados para educação, especialistas com formação nessa área. Assim, envolvem uma equipe multireferencial que agrega distintas *expertises*, mas que encontra dificuldades para distribuir e comercializar os seus produtos, principalmente os jogos para celulares;

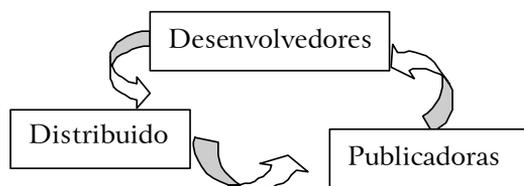
· publicadora (*publishers*)[16] onde estão os profissionais responsáveis por viabilizar a venda/distribuição dos jogos produzidos pelas empresas de pequeno porte que encontram dificuldade em tratar direto com os clientes, principalmente com as operadoras de telefonia celular que só tratam com os *publishers*. Algumas destas operadoras também já vêm atuando como *publishers*, como a Oi, a Tim e a Claro;

· distribuidores – a distribuição dos jogos digitais para consoles e computadores normalmente ocorrem em lojas especializadas em informática e/ou jogos digitais, grandes livrarias, supermercados e pela Web (principalmente os jogos para celulares).

---

[15] Dados obtidos através de comunicação por e-mail com Esteban Clua (UFF), Geber Ramalho (UFPe), Roger Tavares (Senac/SP) e André Penna (Abragames).

[16] Uma lista das Publicadoras de videogames pode ser encontrada em http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_video_game_publishers.

Figura 1 - Sujeitos envolvidos no processo de distribuição dos jogos digitais

Fonte: Elaboração do autor.

Estas três instâncias integradas podem originar dois modelos de negócios: *Flat fee* (onde os *publishers* pagam pelo produto e tomam posse dos direitos de distribuição) e o *Revenue share* (caracterizado pelo compartilhamento de receita, na forma de pagamento de *royalties*). Nos dois modelos a relação entre os desenvolvedores e os *publishers* é necessária, mas ainda gera insatisfações para os dois lados envolvidos. Uma tentativa de amenizar estas relações consolida-se nas publicadoras de grande porte que normalmente desenvolvem e distribuem seus jogos, a exemplo da Nitendo, da Sony, entre outras.[17]

Logo, considerando a dimensão do estado da Bahia e o potencial criativo dos jovens que interagem com as novas mídias e que buscam formas de incentivo para desenvolverem jogos de computadores, torna-se fundamental criar espaços para formação, produção e distribuição destas mídias (jogos e hipermídias), gerando um modelo de negócio que atenda os interesses dos grupos envolvidos refletindo no mercado local, nacional e quiçá internacional.

[17] Publicadoras de grande porte: Eletronic Arts, Nintendo, Activision, Ubisoft, Square Enix, Capcom Vivendi Games, Konami, THQ, Take-Two Interactive, Sony Computer Entertainment, Namco Bandai, LucasArts, Midway Games, Altus, NCSoft, Atari, Valve (no Brasil distribui os jogos da EA). Publicadoras de pequeno porte: Oberon - Caipirinha games (alemão) - Greanleaf.

Estes espaços de formação podem ser efetivados através das políticas públicas que viabilizarão recursos para estruturar e consolidar no Brasil o desenvolvimento de jogos eletrônicos. Atualmente, as instituições de ensino e pesquisa podem se beneficiar da Lei nº 10.176, conhecida como Lei da Informática, que estabelece as regras de incentivos fiscais para os produtores de bens e serviços de informática e automação, a fim de realizar projetos de pesquisa, assegurando possíveis parcerias com as empresas privadas da área de informática para desenvolvimento de tecnologias, inclusive jogos e outras mídias digitais com conteúdos que enfatizem e valorizem a cultura nacional (BRASIL, 2001).

Na cidade de Ilhéus, na Bahia, encontra-se um pólo de informática que pode se constituir em um parceiro das instituições e empresas baianas para viabilizar através da Lei da informática o processo de desenvolvimento e distribuição de *games* produzidos neste Estado.

Outras possibilidades que emergem são os editais que viabilizam recursos através de linhas de apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (Fimep) em parcerias com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), com o Ministério da Educação (MEC) e com as Fundações Estaduais de Pesquisa, a exemplo da Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), que vem financiando o desenvolvimento de jogos eletrônicos voltados para educação e para a TV Digital. O Ministério da Cultura (MinC) através da Secretaria do Audiovisual, vem desde de 2004 realizando concursos de Desenvolvimento de Demos Jogáveis e de Jogos Completos – JogosBR envolvendo três categorias: a) concurso de Idéias Originais para Jogos Eletrônicos; b) concurso de Desenvolvimento de Demos; c) Concurso de Desenvolvimento de Jogos Completos de Baixo Orçamento. Estes jogos tendem a valorizar a cultura brasileira[18] e a fomentar a emergência de novos grupos de desenvolvimento.

[18] Os jogos vencedores nas primeiras edições do concurso Jogos BR estão disponibilizados no site da Abragames para download. http://www.abragames.org/page.php?id=noticias##

O PAPEL DA UNEB NA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ÁREA DE JOGOS DIGITAIS

A Uneb inicia em 2003 através do *Projeto Ensino on-line: trilhando novas possibilidades pedagógicas mediadas pelos jogos eletrônicos* (Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais) suas primeiras ações para contribuir com a saída dos *games* do *underground* cultural para um campo acadêmico de investigação (MANOVICH, 2005). O referido projeto teve a intenção de desenvolver um hipertexto sobre as categorias teóricas ensino *on-line*, interatividade e jogos eletrônicos, subsidiando a concepção de um ambiente de aprendizagem que apresentasse a lógica dos *games*. Tal ambiente não pôde ser concretizado por falta de financiamento, mas atuou como base para o desenvolvimento de projetos como Tríade,[19] dois jogos produzidos para a comemoração dos 30 anos do Pólo petroquímico[20] e mais recentemente para a produção de um novo jogo sobre a Revolta dos Alfaiates – Búzios – ecos da liberdade, financiado pela Fapesb, que se encontra na etapa inicial com a definição e estruturação do roteiro e das ferramentas de desenvolvimento. Todos os jogos referenciados têm a intenção de criar jogos com a mesma lógica dos comerciais e que possam se constitui em espaços de aprendizagem escolar e não escolar.

A experiência do Tríade,[21] um jogo sobre a Revolução Francesa, desenvolvido no motor Torque e modelado utilizando o software 3DMAX, encontrou dificuldades que podem ser resumidas nos seguintes aspectos:

· Produção de um jogo de qualidade para computadores de escola pública – a proposta de desenvolver um jogo com as mesmas características dos jogos comerciais, exige uma infraestrutura tecnológica com as seguintes especificações: placa de vídeo para exibição de imagens em 3D, um processador Pentium IV, com configuração mínima

[19] Maiores informações na URL <www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade>

[20] www.comunidadesvirtuais.pro.br/portfolio

[21] www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade

de 256Mb de memória RAM e 500 de memória disponível no Disco Rígido. Contudo, em pesquisa exploratória realizada nos colégios estaduais de Salvador que possuem laboratórios constatou-se uma significativa defasagem com a tecnologia existente nos colégios. É importante ressaltar ainda que mesmo em colégios da rede privada de Salvador, de grande porte não existe essa configuração mínima, principalmente a placa de vídeo.[22]

· Outro ponto importante a registrar é que a rede estadual de ensino optou pelo Linux como sistema operacional. Logo, além das questões de infra-estrutura tecnológica, o Tríade foi desenvolvido para o Windows não sendo compatível para o Linux. Assim, a equipe de programação teve também o desafio de desenvolver uma versão Linux para disponibilizar para a comunidade.

Frente ao exposto, a equipe foi tolhida pelo limite tecnológico das instituições de ensino fundamental e médio de Salvador, o que nos levou a optar no próximo projeto (Búzios)[23] pela utilização do *flash* como animações em 2D e hibridações com 3D, sem perder o caráter de interatividade, qualidade das imagens, interface amigável e jogabilidade que atrai e seduz os jogadores.

· Definição do roteiro do Game Tríade: inexperiência da Equipe e limitações do motor utilizado.

Na Bahia um jogo com as características do Tríade foi uma ação inovadora e corajosa, considerando que toda a equipe foi sendo formada no processo de desenvolvimento, aprendendo com os “erros”. Erros aqui compreendidos na perspectiva construtivista, possibilitando a construção do conhecimento processualmente, através das trocas com os distintos saberes que permeavam a equipe.

---

[22] Foram consultados também cinco colégios da rede privada que atende a classe média e alta de Salvador e apenas um tinha infra-estrutura adequada para rodar o jogo.

[23] O projeto trata de uma importante revolta ocorrida em Salvador no século XVIII com objetivo de buscar a liberdade do povo, baseando-se no ideário da revolução francesa. A movimentação popular foi denominada Revolta dos Alfaiates ou dos Búzios. O projeto em desenvolvimento chama-se *Búzios: ecos da liberdade*. É importante ressaltar que não será discutido nesse artigo o processo de desenvolvimento desse jogo, bem como os aspectos que contribuíram pela opção por desenvolvê-lo em *flash*.

A imaturidade da equipe, não só profissionalmente como emocionalmente, já que 90% do grupo era estudante, também foi um elemento que gerou confrontos e atrasos na conclusão do projeto.

· Modelagem das construções para a versão Demo: falhas e limitações do motor utilizado.

Uma outra dificuldade foi a opção pelo motor/engine Torque por apresentar um custo mais baixo, em torno de U$ 100, mas sem uma assistência por parte dos seus desenvolvedores, implicando no investimento maior de tempo para solucionar os problemas, muitas vezes através de "tentativa e erros", já que o Fórum da empresa responsável pelo motor não apresentava nas discussões anteriores nenhuma questão relacionada com as demandas do grupo e a abertura de uma nova questão relatando o problema vivenciado, também não foi respondida. É importante ressaltar que neste fórum a comunicação ocorre em língua inglesa.

No período de 01/2007 a 03/2008 quando o jogo estava no processo intenso de desenvolvimento, existiam no Brasil apenas três grupos que trabalhavam com Torque (Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia). Posteriormente, o grupo do Senai/BA passou a utilizar este motor.

· Desenvolver um jogo para educação – esse sim, foi o grande desafio, produzir um jogo interativo, interessante, envolvente com conteúdos pedagógicos, com uma concepção de aprendizagem e de tecnologia não instrumental, isto é, sem didatizar o jogo, como se fosse um livro didático que é utilizado para ensinar conceitos e conteúdos escolares de forma linear. Essa dificuldade foi amenizada através das reuniões semanais de Game Play (onde estavam presentes os líderes das equipes: coordenação geral, programação, interface, ilustração, personagens, cenários, historiadores e roteristas) e a experiência dos membros da equipe de trabalho como jogadores desde criança, imersos no universo digital, bem como o estudo de similares, as sessões para jogar permeadas de discussões por parte da equipe e as avaliações de validação do jogo (que ocorreram três na conclusão da primeira fase e mais três após o término do jogo) contribuíram para vencer esse entrave.

· Processo de validação – a avaliação de interface, jogabilidade e pedagógica do jogo Tríade com alunos e professores encontra como foi dito antes, uma grande dificuldade de ser concretizada, ora devido as questões tecnológicas ora por causa do envolvimento dos professores com este processo, já que não conseguem compreender que criar esse espaço de aprendizagem diferenciado também se constitui em uma prática pedagógica. Assim, a equipe do Tríade optou por convidar alunos[24] e professores a irem à sala de pesquisa do grupo para interagirem com o jogo e participarem da pesquisa. Estes dados ainda encontram-se em processo de análise.

Contudo, os professores e licenciandos de história não aceitaram o desafio e convite para avaliar o potencial pedagógico do Tríade. O fato destes sujeitos não possuírem experiências e interesses em interagir com os games, assim, como a falta de tempo para participar da pesquisa inviabilizaram a realização do primeiro momento da investigação. Embora a equipe de pesquisa tenha se disponibilizado a organizar oficinas e espaços para interação e reflexão em torno destas mídias e o ensino da História, não houve respostas as solicitações.

Uma tentativa de resolver esse obstáculo será efetivado a partir de março de 2009, junto a professores que atuam na área de Educação e Tecnologia nos cursos de formação inicial em História na Universidade Católica de Salvador e nos Campi de Itaberaba e Santo Antonio de Jesus da Universidade do Estado da Bahia.

Paralelo às ações de pesquisa e desenvolvimento, o Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais tinha um compromisso também com toda a comunidade baiana e brasileira, de socializar e difundir as investigações que já vinham sendo realizadas em distintos pontos do mapa, dando voz aos solitários pesquisadores da área de jogos digitais.

É dentro dessa perspectiva que surge o *Seminário Jogos eletrônicos, educação e comunicação - construindo novas trilhas*, que está na sua quarta

[24] Os dados relativos as entrevistas com os alunos ainda encontram-se em processo de análise.

edição,[25] com o objetivo de socializar e fortalecer as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área de jogos digitais na Bahia e no Brasil. Este evento acadêmico se constituiu em um marco e nessa edição, dá continuidade e fortalece as discussões iniciadas em 2005, na Uneb, que contribuíram para a criação da Rede Brasileira de Jogos e Educação,[26] uma comunidade que agrega mais de 100 pesquisadores brasileiros e portugueses que socializam informações referentes aos *games*.

Em 2007 a Uneb realizou o *Workshop Desenvolvimento de jogos digitais no Nordeste: mapeando possibilidades*, que objetivou estabelecer uma interlocução entre os grupos de desenvolvimento da Bahia e Sergipe com as instâncias públicas, como Fapesb, Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTI), Diretoria de Audiovisual (DIMAS) e Ministério da Cultura (MINC) a fim de discutir a possibilidade de criar linhas de financiamento para o segmento de jogos digitais na Bahia.

Ainda em 2007 o grupo de *games* da Bahia composto pelos grupos de desenvolvimento da Uneb, do Senai, Indigente da UFBA, Virtualize e professores da FTC participaram do *Seminário ANIMAI* e do *XI Festival Nacional de Vídeo: imagem em cinco minutos*, promovidos pela DIMAS, fortalecendo a compreensão de que os jogos digitais se constituem em produtos audiovisuais.

O ano de 2007 foi um ano marcante para a comunidade de *Gamer*, pois foi criado no *Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment* (SBGames)[27], o maior evento de *games* da América Latina, depois da sua quinta edição o *Track Game & Cultura*, sinalizando assim, a compreensão dos profissionais de computação, arte, *design* e representantes da indústria de *games* da necessidade de um espaço para discutir as relações pedagógica, social, cultural, psicológica, entre outras que são estabelecidas com os jogos eletrônicos depois do seu processo de criação e desenvolvimento, isto é, o *game over*.

O crescimento e a periodicidade destes eventos vêm contribuindo para a formação dos profissionais e pesquisadores na área de games no

---

[25] www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4

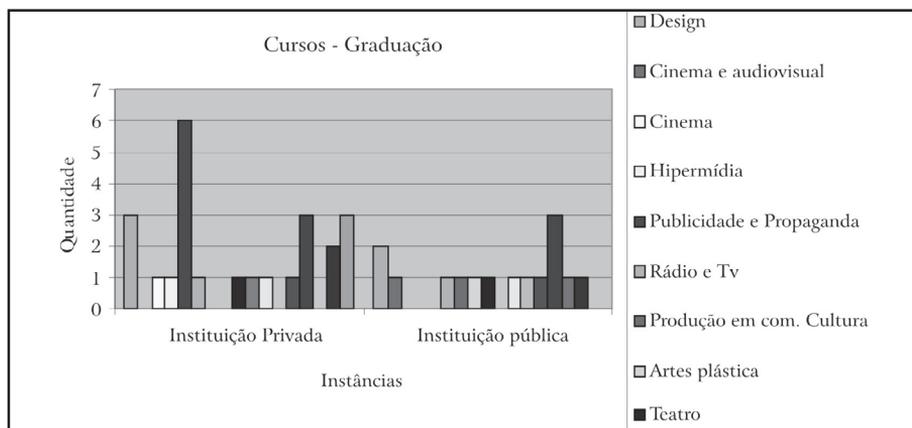
[26] www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4

[27] http://www.inf.pucminas.br/sbgames08/

Brasil e especialmente na Bahia será fortalecido com a inauguração do Parque Tecnológico.

A Bahia irá inaugurar em 2010 o Parque Tecnológico e entre suas linhas de ação, encontram-se os ambientes interativos, que dentre as possibilidades existentes destas tecnologias estarão os *games*.[28]

Assim, dentro desse panorama não se pode preterir os processos de formação de recursos humanos para atuar na área. No que se refere aos cursos de graduação em áreas que podem contribuir para formação de recursos humanos em jogos, constatamos que de 17 cursos existentes na Bahia, oito são oferecidos por instituições públicas e privadas, cinco apenas por instituições privadas, merecendo destaque o curso de Publicidade e Propaganda que apresenta seis instituições apenas em Salvador. Ainda em relação aos cursos de graduação identificamos quatro que são oferecidos somente por universidades públicas.[29]

Gráfico 1 - Cursos de Graduação na Bahia e formação para produção audiovisual

Fonte: Elaboração do autor.

---

[28] http://www.secti.ba.gov.br/

[29] Pesquisa realizada por Lynn Alves e Regina Gomes objetivando identificar os cursos nos diferentes segmentos (Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Tecnológico, Graduação e Pós-graduação *stricto* e *lato sensu*) no estado da Bahia que podem contribuir para a formação na área de produção de audiovisual.

Embora tenhamos identificado 17 cursos que estabelecem relação direta ou indireta com a produção de audiovisual, em uma pesquisa de opinião com estudantes e professores (UNEB, UFBa, FISBA, FJA, entre outras)[30] verificamos que as instituições não orientam a inserção de tecnologias que possam utilizar nesse segmento, impulsionando os interessados a buscar fora destes ambientes essa instrumentalização. Vale a pena destacar que a FTC através do curso de Hipermídia devido a sua especificidade apresenta um nível de instrumentalização significativo.

Desta forma, ratificamos a necessidade de uma ação efetiva por parte dos grupos envolvidos junto ao Conselho Estadual de Educação, junto as instituições de ensino, sugere-se uma discussão sobre a necessidade premente de incluir nos cursos acima relacionados, disciplinas que enfatizem a reflexão e a instrumentalização de tecnologias que contribuam para a formação do profissional que tenha o desejo de atuar no segmento da produção de audiovisuais.

Além disso, é importante criar espaços de profissionalização na área de animação, hipermídia e jogos, através da instrumentalização de programas como 3D MAX, Maia, Photoshop, Ilustrator, Adobe premier, motores de desenvolvimento, entre outros.

Entre os meses de julho e agosto a Uneb realizou o curso para criação de roteiro para jogos digitais com o objetivo de iniciar a qualificação nessa área que se constitui em um dos pontos fundamentais em um jogo digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desse contexto, uma preocupação torna-se premente: investir na formação de profissionais que possam atender essa demanda de desenvolvimento a fim de ocupar com eficácia e competência um mercado competitivo. Sintonizada com essa necessidade e compreendendo os

---

[30] O curso de Cinema e Audiovisual ainda não começou a ser oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

jogos digitais como mídias audiovisuais, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, criou em 2008 a Rede Audiovisual no Estado, articulando secretarias, universidades e fundações a fim de atuar no tripé formação, produção e distribuição.

Nessa teia de possibilidades, um outro caminho a ser trilhado é a efetivação da parceria entre universidade e empresas através da Lei da Informática, entre instituições públicas, privadas e internacionais, criando uma lógica de produção cooperativa, agregando distintas inteligências e saberes.

A construção de novos caminhos na efetivação dos processos de formação articulados com as necessidades dos sujeitos e do mercado nos impõe pensar numa outra escola, num outro currículo, que atente para a diversidade e consequentemente exija um professor diferente que seja capaz de pensar através de conexões, ramificações que caracterizam o pensamento em rede, integrando e incluindo diferentes pontos de vista, distintas formas de ver e compreender o mundo, enfim dialetizar o ser e estar, permitindo e possibilitando a aprendizagem em rede e articulando distintas linguagens midiáticas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS DESENVOLVEDORAS DE JOGOS ELETRÔNICOS. **A indústria brasileira de jogos eletrônicos – um mapeamento do crescimento do setor nos últimos 4 anos.** Julho, 2008. Disponível na URL: www.abragames.org . Acesso em: 20 set. 2008.

______. **Cursos de games no Brasil**. 2008. Disponível em: <www.abragames.org>. Acesso em: 20 set. 2008.

______. **Plano diretor de desenvolvimento da indústria de jogos**. 2005. Disponível em: <www.abragames.org>. Acesso em: 03 mar. 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA ELÉTRICA E ELETRÔNICA. **Avaliação Setorial**: 2º Trimestre 2008. Disponível em: http://www.abinee.org.br/abinee/decon/decon11.htm. Acesso em: 02 out. 2008.

BRASIL. Lei n. 10. 176, de 11 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991, a Lei nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991, e o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, dispondo sobre a capacitação e competitividade

do setor de tecnologia da informação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 12 jan. 2001. Seção I-E, p. 1. Disponível em: < http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/4644.html>. Acesso em: 09 de fev. 2009.

BRASIL fechou setembro com mais de 140 milhões celulares ativos. 2008. Disponível em: <http://pcworld.uol.com.br/noticias/2008/10/15/brasil-fechou-setembro-com-mais-de-140-milhoes-celulares-ativos/>. Acesso em: 23 de out. 2008.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil**: TIC domicílios e TIC empresas 2007. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.cetic.br/tic/2007/indicadores-cgibr-2007.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

IBOPE. **Acesso residencial à web cresce 78% em 2 anos, segundo IBOPE/NetRatings**. Disponível em: http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=home_materia&db=caldb&docid=92C0C2260B15DA12832574DB0065522A . Acesso em: 02 out. 2008.

REDE BRASILEIRA DE VISUALIZAÇÃO. **Estatísticas preliminares do mercado mundial de games – produto 1**: simulação e jogos; Plano Estratégico para Indústria Brasileira de Jogos. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lynnalves@yahoo.com.br> em maio, 2007. Encaminhado por Geber Ramalho (UFPe), Presidente da RBV em 2007.

MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. In: LEÃO, L. (Org.). **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Senac, 2006. p. 23-50.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Rocha Bruno. Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: adriana@brunopecanha.com.br Home-page: www.brunopecanha.com.br.

Ana Maria Di Grado Hessel. Mestre e Doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente é Professora Assistente Mestre do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: digrado@uol.com.br.

Antonio Dias Nascimento. Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Liverpool – Reino Unido. Professor do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: andiasst@hotmail.com.

Breno Pádua Brandão Carneiro. Graduação em Turismo (FACTUR). Especialista em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). E-mail: brenopbc@gmail.com.

Claudia Finger-Kratochvil. Professora do Curso de Letras e Comunicação Social da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

Mestre e doutoranda em Linguística, área Psicolinguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Medotologia do Ensino de Língua Portuguesa na mesma Universidade. E-mail: claudia.kratochvil@unoesc.edu.br.

Fernanda Nogueira. Bolsista de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/35793/2007) integrada no Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Laboratório de Courseware Didáctico (LCD), Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro – Portugal. E-mail: fnogueira@ua.pt.

Francineide Pereira de Jesus. Pedagoga e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA (UEFS) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: francineidejesus@yahoo.com.br.

Ivan Luis Novaes. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), lotado no Departamento de Educação, campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Educação pela Université de Sherbrooke (Canadá). E-mail: ivanovaes@frb.br.

Jacques Jules Sonneville. Doutor pela Universidade Católica de Louvain " Bélgica. Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Editor executivo da *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.* E-mail: jacqson@uol.com.br.

José Carlos Ribeiro. Professor do Departamento de Psicologia (UFBA) e Colaborador do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Facom/UFBA. Pesquisador doutor dos

Grupos de Pesquisa Cibercidade (GPC), Ciberpesquisa, e Tecnologias Contemporâneas de Comunicação (GP-TCC). E-mail: jcsr01@gmail.com.

Lívia Fialho da Costa. Doutora em Antropologia Social e Etnologia - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Professora Adjunto da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: livia.fialho@yahoo.com.br.

Luciana Leite. Acadêmica do Curso de Comunicação Social (habilitação em Hipermídia) da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC - Salvador). Email: luobleite@gmail.com.

Lucila Pesce. PhD em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC/SP, atua no Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PPG - TIDD). E-mail: lucilapoli@terra.com.br.

Lynn Rosalina Gama Alves. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Faculdade Senai/ Cimatec. E-mail: lynnalves@yahoo.com.br Home-page: www.lynn.pro.br.

Maria de Lourdes S. Ornellas. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. E-mail: ornellas1@terra.com.br.

Nádia Hage Fialho. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). E-mail: nadiahfialho@gmail.com.

Narcimária Correia do Patrocínio Luz. PhD em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular Plena do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). E-mail: narciomi@gmail.com.

Raquel Recuero. Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Educação e Comunicação da Universidade de Pelotas (UCPel). E-mail: raquel@pontomidia.com.br Home-page: http://www.pontomidia.com.br/raquel.

Roland Louis. PhD e Doutor em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá. Professor da Université de Sherbrooke, Canadá. E-mail: Roland.Louis@usherbrooke.ca.

Samille Sousa. Acadêmica do Curso de Comunicação Social (habilitação em Hipermídia) da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC - Salvador). Email: samillesousa@gmail.com.

Sandra Regina Soares. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educaçao pela Université de Sherbrooke – Canadá. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). E-mail: sandra.soares@usherbrooke.ca.

Tânia Maria Hetkowski. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). E-mail: hetk@uol.com.br.

Teresa Pessoa. PhD em Ciências da Educação, área de Tecnologia Educativa. Professora Auxiliar e Investigadora do Centro Psicopedagogia da Faculdade Psicologia e Ciências Educação da Universidade Coimbra, Portugal. E-mail: tpessoa@fpce.uc.pt.